جامعة شيراز
قسم اللغة العربية وآدابها

الجمعية العلمية الإيرانية
للغة العربية وآدابها

ردمد: ۲۴۷۸-۹۵۳۸

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها

۴

مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية

السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/ ١٤٤٠

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/ ١٤٤٠، ص ٣٠-١١

الأخطاء الإملائية الصوتية عند متعلمات العربية الهنديات في المرحلة التمهيدية بجامعة المصطفى العالمية

مريم جلائي*[١]، مرجان مسائلي[٢]
١- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان، إيران.
٢- خرّيجة الماجستير من قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أصفهان، إيران.

تاريخ الوصول: ١٦/ ٠١/ ١٣٩٧   تاريخ القبول: ٠١/ ٠٣/ ١٣٩٧
١٤٣٩/٠٧/١٩   ٠٧/ ٠٩/ ١٤٣٩

الملخّص

يعتبر دور باثولوجيا النظام التعليمي للغات الأجنبية ومنها اللغة العربية لغير الناطقين بها، دوراً بارزاً في تحسين عملية التعليم والتعلّم، وهذه الدراسة حاولت تسليط الضوء على إحدى الصعوبات التي يواجهها أغلب الطلاب الأجانب في تعلّم اللغة العربية ، وهي تتمثل في كثرة الأخطاء الإملائية الصوتية في الإنتاجات اللغوية لدى متعلمي العربية من الناطقين بالهندية. من هذا المنطلق، قصدت الدراسة الحالية تناول هذه الظاهرة بغية الكشف عن مدى هذه الصعوبة في عملية تعلمهم اللغة العربية وأسبابها. وقد كان المجتمع الأصلي للدراسة متكوناً من الطالبات الهنديات بجامعة المصطفى العالمية بأصفهان، وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً، وقد تكوّنت من ١٥ طالبة هندية من طالبات الفصل الرابع في مرحلة الإجازة في برنامج تعليم اللغة العربية للهنود بتلك الجامعة. واستهدفت الدراسة من خلال الإجراء الوصفي - التحليلي المدعم بالتحليلي الإحصائي تناول الأخطاء الإملائية الصوتية التي قانت بها طالبات عينة البحث أثناء تعلم اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة لها. وانتهت نتائج الدراسة إلى ضعف الطالبات في الإملاء متمثلةً في إبدال بعض الأصوات والصوائت ببعضها الآخر، وكتابة التاء المفتوحة والمربوطة والتنوين والهمزة بصورة خاطئة، وأخيراً تقصير الأصوات الطويلة وإطالة الأصوات القصيرة. وتعدد أسباب هذا الضعف ؛ من أهمها تداخل العربية نفسها والتداخل اللغوي.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية للناطقين بالهندية، الأخطاء الإملائية - الصوتية، التداخل اللغوي، تداخل العربية نفسها.

---

* الكاتب المسؤول: Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

التمهيد

إن مهارة الاستماع تسهم إسهاماً عظيماً في عملية تعليم اللغات الأجنبية، وهي مشكلة رئيسة في بداية التعليم للمبتدئين. وخاصة أنّ بعض المعلمين والأساتذة لا يعيرونها اهتماماً بالغاً. «فقد أثبتت التجارب العملية والبحوث الميدانية أنّ الإنسان العادي لايستطيع سماع أصوات اللغة الجديدة أو نطقها لأول مرة، إلا على أساس النظام الصوتي للغة الأولى (اللغة الأم). فإذا قلت لرجل إنجليزي: «قصر الحمراء»، سمعها «كسر الهمراء» وتلفظها على هذا النحو» (جماعة من أساتذة جامعة أم القرى، ٢٠٠٢: ٩٣). ويمكن القول إن اللغة العربية لغة صوتية تكتب كما تلفظ. فتعلّم الأصوات الجديدة للغةٍ غير اللغة الأم لا يحصل بسهولة، لأن تكيف أعضاء النطق مع أداء أصوات اللغة الأصلية وانطباع تراكيبها في الذهن يؤثر في تعلّم اللغة الجديدة بصورة لاإرادية. وهذا هو التداخل اللغوي (Linguistic interference) أو نقل الخبرة اللغوية من اللغة الأمّ إلى اللغة الهدف، والذي يكون من أهم أسباب الصعوبة في تعلّم اللغة الثانية (المصدر نفسه: ١٦). لكن كوردر (Corder) وأمثاله عارضوا هذا الاتجاه قائلين: «إنّ سبب الأخطاء ليس التدخّل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللغة الهدف، وهذه الأسباب أسباب تطورية، مثل: أسلوب التعليم والدراسة والتعوّد والنموّ اللغوي وطبيعة اللغة المدروسة والتعميم والسهولة والتجنّب والافتراض الخاطئ وغيرها. كلّ هذه العوامل لها أثرها فيما يواجه الدارسون من مشكلات. وذلك بغضّ النظر عن أوجه التشابه والاختلاف بين لغة الدارسين واللغة الأجنبية التي يتعلمونها في غالب الأحيان» (جاسم، ٢٠٠٧: -١٥٣ ١٥٤).

وبالرغم من العناية بمهارة المحادثة والاستماع في السنوات الأخيرة، تعدّدت الصيحات الصارخة بالشكوى من ضعف الطلاب المتخرّجين في اللغة العربية بصفة عامة وفي المهارات اللغوية الأربع بصفة خاصة. حيث تعالت الصيحات من كثرة الأخطاء الصوتية والإملائية التي يرتكبها الطلاب في الإملاء والاستماع. إذن فالشكوى لم تعد قاصرة على ضعف الطلاب في التعليم العامّ، بل امتدّ إلى الضعف في اللحن والنطق والاستماع والإملاء أيضاً عند طلاب الجامعات؛ فلم تحقق العملية التعليمية للغة بنجاح.

أما الإملاء فهو فرع مهم من فروع اللغة العربية ومن الأسس المهمة في التعبير الكتابي. وفقاً لرأي الباحث شحاتة (١٤١٢) إذا كانت القواعد النحوية والصرفية أداة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء أداة لها من حيث الصورة

الخطية. وزد على ذلك، إن الإملاء من الأبعاد المهمة للتدريب على الكتابة في إطار العمل التعليمي. فهو يدرّب الطالب على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها. لذلك الإملاء يتطلب نوعاً من المهارة في الإصغاء إلى المضمون وخاصة إلى مخارج الحروف (١٢).

بما أن القواعد النحوية والإملائية مهمة بالنسبة إلى اللغة العربية وتلعب دوراً مهماً في تقويم اللسان من الاعوجاج والزلل والتعويد على الفصاحة، فيجب علينا تسليط الضوء على أسباب ضعف غير الناطقين بالعربية في الجانب التعليمي للقواعد النحوية والإملائية الصوتية وكذلك معرفة الأسباب التي تؤدّي إلى مواجهة الطلاب غير الناطقين بالعربية للصعوبات المختلفة والمشاكل المتنوعة في تعلم مهارة الكتابة في العربية والبحث عن الحلول لمعالجة هذه الأخطاء.

انطلاقاً من هذا، فالمشكلة التي تسعى هذه الدراسة إلى حلّها هي كشف اللثام عن الأخطاء الإملائية الصوتية ودراسة أسبابها لدى الدارسين أثناء تعلمهم للغة، حتى يتسنّى لنا تقديم الحلول الممكنة لإزالة تلك المشكلات أو الحدّ منها على قدر المستطاع. ولأجل هذا، اخترنا جماعة من الطالبات الهنديات اللواتي كنّ يدرسن في المرحلة التمهيدية في جامعة المصطفى العالمية بمدينة أصفهان للإجابة عن السؤالين التاليين:

ما هي أنواع الأخطاء الإملائية - الصوتية وما هي نسبة تكرارها ونسبة المئوية لدى الطالبات الهنديات عند تعلمهم اللغة العربية؟

ما هي الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء؟

ما هي الحلول المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء؟

الدراسات السابقة

هناك بحوث ودراسات تناولت الأخطاء اللغوية لدى دارسي اللغة العربية خلال السنوات الأخيرة، وفيما يلي إشارات إلى أهمّ هذه الدراسات وأهم النتائج التي وصلت إليها وهي كما يلي:

جماعة من أساتذة جامعة أم القرى (٢٠٠٢) قاموا بدراسة الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة. وأثبتت نتائج هذه الدراسة التي أجريت على ٨٥ طالباً من الجنسيات المختلفة في المستوى المتقدم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٠٢-١٤٠٣ هـ.ق، أنّ أكثر أخطاء الطلاب ترجع إلى التداخل اللغوي؛ إذ إن كثيراً من لغات مُتعلمي العربية

الأجانب عنها لا تفرق بين المذكر والمؤنث، ومن هذه اللغات التركية والأندونيسية والفلبينية والبنغالية؛ فيخطئ الطلاب في التفرقة بين المذكر والمؤنث. كما أن الدراسة توصّلت إلى أن ثمة أخطاء ترجع إلى تداخل في تعلم العربية نفسها، وهناك أخطاء تمثل تداخل اللغتين: اللغة الأم واللغة العربية.

درست جلائي (١٣٨٧) الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتَي أصفهان وكاشان وأجرته على ١١٣ طالبٍ من الطلبة الدارسين في الفصليَن الأول والسابع وكانت أداة الدراسة المستخدمة اختبار التعبير الكتابي واختبار تصويب الأخطاء. ووصلت إلى أن الأخطاء النحوية من أكثر الأخطاء شيوعاً بينهم، وبعدها الأخطاء الدلالية، ثم الأخطاء الصرفية، ومن ثم الأخطاء الإملائية، وانتهت نتائج تصنيف الأخطاء وتفسيرها إلى أن التداخل اللغوي وتداخل العربية نفسها من أهم الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء، وبإجراء المقارنة بين أخطاء طلبة الفصليَن الأول والسابع وصلت إلى أن هناك اختلافاً ذات دلالة إحصائية بينهم ولكنها قليلة جداً.

أبوالرب (٢٠٠٧) في دراسته حاول تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة آل البيت؛ إذ اختار عينة عشوائية من متعلمي المستوى الرابع فيها وأخرى كذلك من المتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية والتحقوا بالأقسام الأكاديمية في الجامعة نفسها. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أخطاء المتعلمين الذين اجتازوا اختبار الكفاية اللغوية كانت في أغلبها أخطاء أداء (Performance) في حين كانت أخطاء متعلمي المستوى الرابع أخطاء كفاية (Competence) إضافة إلى أخطاء الأداء، وأكدت أن أحكام الإملاء في اللغة العربية مبنية على تحليل صرفي نحوي فضلاً عن الملحوظ الصوتي؛ لذلك رأت أن غياب هذا التحليل هو الذي يوقعهم في الخطأ.

نعجة وأبومغنم (٢٠١٢) استنتجا في مقالتهما إلى: أن كل خطأ يعتري بنية الكلمة من إضافة عنصر لغوي، أو حذفه، أو إبداله بآخر هو خطأ صرفي، وأن الخطأ الصرفي يؤدي إلى أخطاء في المستويات اللغوية الصوتية، والنحوية، والدلالية، والمعجمية، والإملائية وأن الأخطاء الصرفية وتقاطعاتها اللغوية تعزى إلى تداخل اللغة العربية نفسها وإلى التداخل اللغوي وأن بعض الأخطاء الشائعة قاسم مشترك بين أبناء اللغة العربية ومتعلميها من الناطقين بغيرها كأخطاء الإعراب، وإهمال همزة القطع، وأن بعض الأخطاء تقع نتيجة اتباع أساليب تقليدية في تدريس القضايا الصرفية والتدريب

الآلي على القواعد اللغوية وينتج عن ذلك حفظ الطلاب لعدد من الموضوعات الصرفية من غير فهم معناها.

النجران وجاسم (٢٠١٣) توصلا في بحثهما إلى أن الطلاب يواجهون صعوبات كثيرة في «ال» التعريف (القمرية والشمسية) وحروف الجر وأن أسباب الأخطاء هي اللغة الأم والأسباب التطورية، والأخطاء التي وقعت لديهم تعتبر أخطاء جزئية.

القضاة والعمري (٢٠١٥) في مقالتهما قاما بتحليل الأخطاء اللغوية لدى طلبة المستوى المتوسط من متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ . وقدكان عدد الطلبة ١٩ طالباً وطالبةً من جنسيات مختلفة وقسّما الأخطاء الواردة إلى أربعة أقسام؛ وهي الأخطاء الصوتية وأخطاء المفردات وأخطاء التراكيب وأخطاء المعجم والدلالة. ووصلا إلى أن أكثر الأخطاء التي يقع فيها الطلبة هي أخطاء تركيبية وتليها أخطاء المفردات، ثم الأخطاء الصوتية، ثم أخطاء المعجم والدلالة.

مراجعة الأدب النظري

ينبغي لنا أن نتعرّض لبعض الموضوعات والمصطلحات المهمة والتي من الضروري معرفتها أثناء الدراسة وقبل أن نخوض في البحث، وهي كما يلي:

الخطأ (Error) ويقصد به «تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح» (طعيمة، ١٤٢٥: ٣٠٨). ويقول سيرفرت «هو أي استعمال خاطىء للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد، مما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف، والإضافة، والإبدال، وكذلك في تغيير أماكن الحروف.» (المصدر نفسه: ٣٠٦) وهناك اختلاف بين الأخطاء والأغلاط؛ إن اليز (Ellis) (١٩٩٤) هو أول من أشار إلى الاختلاف الموجود بينهما قائلاً: إن الدارس يقع في الخطأ عندما يحدث انحراف جلي عن قواعد اللغة وهو يدل على نقصان في مقدرته اللغوية، ولكن الغلط يحدث عندما يعجز الدارس عن إظهار كفاءته اللغوية، وهذا ناتج عن مُعالجته قضايا تحول بينه وبين تطبيق ما تعلّمه من اللغة الهدف. على هذا، فإن الدارس ينسحب ويستخدم جمل أسهل وأسرع تناولاً (Mohammadzadeh 2007:16) كما يقول كارل: «إنّ لفظة Mistake تصف وقوع خطأ ناشئ عن السهو أو النسيان أو الإرهاق، أما لفظة Error فتصف حدوث خطأ ناتج عن أسباب تتعلق ببعض الظواهر العربية» (الظفيري، ٢٠٠٢: ١٩٧). ولقد قسّم

العالم اللغوي الشهير تشومسكي «الأخطاء اللغوية إلى صنفين، أطلق على الأول منهما أخطاء الأداء (Performance Errors) ويعني به تشومسكي الأخطاء التي تحدث سبب الإهمال؛ أما النوع الثاني فقد أطلق عليه اسم أخطاء المقدرة (Competence Errors) ويعني به الأخطاء التي تنشأ بسبب نقص المعرفة بقواعد اللغة» (المصدر نفسه: ١٩٦). بعبارة أخرى أن المقدرة اللسانية هي المعرفة بالنظام اللغوي، وأما الأداء فهو عملية الإنتاج الفعلي في الحديث والكتابة. فالأخطاء بعضها ناتجة عن المقدرة وبعضها ناتجة عن الأداء.

أما المصادر التي تعزى إليها الأخطاء اللغوية يمكننا الإشارة إلى أهمها وهي التداخل اللغوي (Interference) أو نقل الخبرة (Transfer of Experience)؛ إن المراد بالتداخل اللغوي هو نقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. فـ «قد أطلق ريتشارزد على هذا النوع من الأخطاء، اسم "الخطأ القائم بين اللغات". ووصفها بأنها الأخطاء القائمة في اللغة الأجنبية، والتي تنجم عن تدخل اللغة الأمّ للدارس» (المصدر نفسه: ١٩٩). ويقال أيضاً: «نقل الخبرة سبب العادات المنطقية للغة الأمّ. فهذا الخطأ قد يكون نتيجة فعل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية وهذا النوع من الأخطاء يسمى بأخطاء ما بين اللغات وقد يكون الخطأ ناتجاً عن عجز الدارس عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معينة من تعلمه هذة اللغة» (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٠٩).

أما النقل فهو نوعان: إيجابي وسلبي. فالنقل الإيجابي يجعل التعلّم أسهل، وهو نقل قاعدة لغوية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ويمكن أن تكون اللغة الأم واللغة الهدف تشتركان في القاعدة نفسها. والنقل السلبي يعرف عادة بالتدخّل. وهو استخدام قاعدة في اللغة الأم تؤدّي إلى خطأ أو شكل غير ملائم في اللغة الهدف (جاسم، ١٤١٢: ٢٤٣). وينبغي الذكر أن نظرية التحليل التقابلي تتمحور على أساس نظرية التداخل اللغوي. ويقصد به «إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبيّنةً عناصر التماثل والتشابة والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغه أجنبية» (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٠٠).

المصدر الآخر للأخطاء اللغوية هو تداخل اللغة الهدف نفسها (Intralingual)؛ يقول براون (١٣٦٣) إنه يقصد بتداخل اللغة نفسها اتجاهُ الطالب للمبالغة في تعميم (Overgeneralization) قواعد اللغة الهدف، بعبارة أوضح؛ عندما يتعلّم الدارس شيئاً من قواعد اللغة موضوع التعلّم، يبالغ في تعميم ما تعلّمه وصحيح أن هذه المبالغة ربما تدلّ على انفصال الدارس - تدريجياً - عن لغته الأم؛ ولكن عدداً كبيراً من

أخطاء الدارس تُعزى إليه (٢٢١). إن الأخطاء الناتجة عن هذا السبب تعرف بالأخطاء التطورية (Development Errors)؛ يقول النصيري (٢٠٠٢) إن هذه الأخطاء يقع فيها المتعلّم بعد مرحلة التعرّض لمهارة لغوية جديدة حتى مرحلة اكتساب المهارة وإتقانها (١٩٨).

المصدر الآخر للأخطاء هو المبالغة في التصويب (Hypercorrection)؛ يشير زهران إلى هذا المصدر قائلاً: «إنّ الطالب يريد أن يتفادى أخطاء هذه الظاهرة التي يدركها ويتفادى الوقوع فيها فيقع فيها» (جماعة من أساتذة جامعة أم القرى، ٢٠٠٢: ٨٩٤). فتوجد هناك أمثلة متعددة على المستوى الصوتي فمثلاً يقول طالب ناطق بغير العربية، «هاسوب» بدلاً من «حاسوب».

ولدراسة الأخطاء الإملائيه والصوتية وهي موضع دراستنا الحالية فلابد من التعرف على مهارة الإملاء؛ إنّ الإملاء يقصد به رسم الحروف والكلمات التي يمليها المعلم على المتعلم أو ما يسمع المتعلّم من الأفلام والأصوات ثم يكتبه. كما يقول غود (Good) إنّ الإملاء «كلمات وعبارات وجمل أو مقاطع تُقرأ للطالب وتُكتب من قبله بهدف تعويده على التمرن واختبار قابليته على التهجي ونواح أخرى مرتبطة باللغة» (الربيعي، ١٤٢٠: ١٠٨). أما المفهوم الاصطلاحي للإملاء فهو «تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي إلى حروف توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة، ذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد» (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧: ١٢٥).

إن الأخطاء الإملائية يقصد بها الأخطاء التي تحدث في كتابة الكلمات بشكل غير صحيح. فقد عرّف القاضي الأخطاء الإملائية بـ: «أنها أخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود وتسبب القصور في التعبير الكتابي للتلميذ» (الربيعي، ١٤٢٠: ١٠٨). فالخطأ الإملائي «يشوّه الكتابة ويحول دون فهمها فهماً صائباً» (شحاتة والسمان، ٢٠١٢: ٢٩٤). زد على ذلك، إن اللغة تشتمل على عدد محدود من الأصوات، فهناك في جوهرها نظام صوتي يحتلّ في برامج تعليم اللغات مكانة كبيرة، فيعاني الدارسون من مشكلات في النطق. ومن هنا قد يقع الطلاب غير الناطقين بالعربية في عدة أخطاء صوتية تتمثّل غالباً في تطويل الحركة القصيرة أو تقصير الحركة الطويلة وإبدال بعض الحروف ببعضها وتغيير صفة الحرف وما شاكل ذلك. هناك تصنيفات واتجاهات وآراء مختلفة حول الأخطاء الإملائية طرحها اللغويون. ولكن للأسف لا يسعنا المجال أن نتطرق إليها كلها في هذه الدراسة. ومما يسترعي الانتباه أنه هناك مصادر أخرى للأخطاء الإملائية التي لايسعنا المجال أن نتطرّق إليها كلّها، منها النظام التعليمي

والمعلّم والطالب وطريقة التدريس وغيرها.

أما الفرق بين رسم الحرف وصوته فالتعرّف على الفرق بينهما يساعد الطالب على تسهيل الاستماع والكتابة، بينما هناك حروف تنطق ولا تكتب وحروف تكتب و لا تنطق. فـ« المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث أن كل ماينطق يكتب، و ما لاينطق لا يكتب. ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تتّبع ذلك المفروض في بعض كلماتها. فقد زيدت أحرف لاينطق بها في كلمتي «أولئك» و«اهتدوا». وحذفت أحرف ينطق بها كما في «ذلك» و«لكن» و«طه». وخولف رسم الألف اللينة التي تكتب «ياءاً» و«ألفاً» تارة أخرى. ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الجهد والوقت» (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧: ١٢٦).

الطريقة

إن المنهج الذي اتّبعناه في هذه الدراسة الميدانية هو المنهج الوصفي - التحليلي بالإضافة إلى المنهج الإحصائي الذي يقوم على إحصاء الأخطاء الصوتية الإملائية ورصدها في جدول مع تصنيف الأخطاء وفقاً لنوعيتها في مجموعات متجانسة بالاعتماد على نظريتي تحليل الأخطاء والتحليل التقابلي.

مجتمع وعينة الدراسة

إنّ المجتمع الأصلي لهذه الدراسة يشمل الطالبات الهنديات الدارسات في الفصل الرابع من مرحلة الليسانس في برنامج تعليم اللغة العربية للهنود بجامعة المصطفى العالمية بمدينة اصفهان. وطبّقت أداة الدراسة على ١٥ طالبة هندية اخترناهنّ عشوائياً من المجتمع الأصلي لنحدّد مواطن الضعف عندهنّ.

أداة الدراسة

تمت هذه الدراسة باستخدام اختبارين للكشف عن مدى استيعاب الطالبات الهنديات في المرحلة التمهيدية للقواعد الإملائية والصوتية. فقد آثرنا أن يكون الاختباران مفاجئين، لأنهما سيوفّران لنا مادة مثيرة للأخطاء؛ في الاختبار الأول وبعد ان انقضت ثماني جلسات من الفصل الدراسي طلبنا من الطالبات أن يستمعن إلى فلمٍ كان يشتمل على كلمات وجمل قصيرة عن الفواكه والخضار والأطعمة في أربع دقائقٍ. نظراً لأنّ

الطالبات كنّ قد سمعن مثل هذه الكلمات والجمل في الأفلام سابقاً فكن قد تدرّبن على الموضوع أو على شبيه له من قبل.

والجدير بالذكر، أنه في أثناء الاستماع لم يسمح لهنّ أن يكتبن شيئاً، بل طلبنا منهنّ أن يستعمن إلى الكلمات والألفاظ فقط، ثمّ في المرّة الثانية طُلب منهنّ أن يستمعن إلى الأصوات بصورة قطعة قطعة ويكتبن الكلمات والألفاظ كلّ قطعة بعد سماعها. فاستغرق ذلك ١٥ دقيقة. ثم صححنا الأوراق وحددنا الأخطاء. بعد جلستين وفي الاختبار الثاني طُلب من الطالبات أن يشاهدن فلم تحت عنوان "قصة وردة في دقيقتين" في وقت واحد. ثم وزعنا عليهم نصّ الفلم الذي كان فيه ١٦ خطأً. ثم قمنا بتصويب النصوص فوضعنا خطّاً أحمر تحت الأخطاء التي ارتكبتها الطالبات، فقمنا بإحصاءها ووضعها في جداول لتصنيفها فوضعت الأخطاء في جداول مقسمة إلى خانات مختلفة كانت تختص كلّ خانة فيها بنوع خاص من الخطأ.

عرض النتائج

في الجدول رقم ١ نلاحظ الأخطاء الأكثر شيوعاً والأخطاء الأقل شيوعاً عند طالبات عينة البحث.

جدول (١) عدد الأخطاء الإملائية الصوتية

الرقم	نوع الخطأ	نسبة الشيوع بين كل الأخطاء	وصف الخطأ	عدد الأخطاء	نسبة الشيوع
١	الأصوات ـ الصوامت	٪ ٨٣/٨٥	إبدال الحرف	٢١٤	٪٧٣/٨
			حذف الحرف	٤١	٪١٤/١
			زيادة الحرف	٧	٪٢/٤٥
			فصل ما يجب وصله	١٨	٪٦/٢
			وصل ما يجب فصله	١٠	٪٣/٤٥
			المجموع	**٢٩٠**	**٪١٠٠**

٢	**الأصوات . الصوائت**	٣/٧٪	تقصير الأصوات الطويلة	٦	٤٦/١٪
			إطالة الصوائت القصيرة	٧	٥٣/٩٪
			المجموع	**١٣**	**١٠٠٪**
٣	**أخطاء متفرقه**	١٢/٤٥٪	كتابة التاء	١١	٢٥/٦٪
			كتابة التنوين	٧	١٦/٢٧٪
			كتابة الهمزة	٢٥	٥٨/١٣٪
	المجموع	١٠٠٪	**المجموع**	**٤٣**	**١٠٠ ٪**

يتضح من الجدول رقم ١ أن مجموع الأخطاء التي وقعت فيها المتعلمات الهنديات للعربية ٣٤٦ خطأً. ومن خلال النسب المئوية للأخطاء يبدو أن أخطاء الأصوات الصوائت (٨٥/ ٨٣٪) أكثر أخطاء الطالبات الهنديات شيوعاً، وكان ذلك في كتابة الحروف التى تكتب ولاتنطق، و٧/ ٣٪ من أخطائهن تختص بأخطاء الأصوات – الصوامت، وأخطائهن المتفرقة ٤٥/ ١٢٪. وسنتطرق إلى أخطاء المجموعة بشيء من التفصيل وبذكر نماذج من كل مجموعة منها كما يلي.

١- الأصوات

«لكلّ لغة عدد محدود من الحروف الأبجدية التي ترمز إلى أصوات معينة، والتي يحكمها نظام معين يعرفه علماء الأصوات. ومن المهارات التي يجب أن يكتسبها متعلّم اللغة الاجنبية أن يربط بين الرمز الكتابي وما يعادله من أداء صوتي مناسب. ومن المعروف أنّ إنتاج الصوت عمل فردي وهذا من شأنه أن يخلق تفاوتاً بين الناس في نطق بعض الأصوات مع ما لهذه الأصوات من رموز كتابية» (طعيمة، ٢٠٠٤: ٢٢٢).

ومهما يكن من أمر، فتنقسم الأصوات إلى قسمين: الصامتة والصائتة؛ سنتحدث عنهما فيما يأتي بشيء من التفصيل.

أ- الأصوات – الصوامت

إنّ الأصوات الصامتة في اللغة العربية ثمانية وعشرون صوتاً. وهي تحبس الهواء في أثناء

النطق أي «الصوت المجهور أو المهموس الذي يحدث في نقطة أن يعترض مجرى الهواء اعتراضاً تاماً أو جزئياً من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع، كما في حاله الثاء والفاء مثلاً» (السعران، ١٩٩٧: ١٢٤). فالتمارين الصوتية بين الحروف والكلمات المتقاربة في مخارجها والتواصل الصوتي المكرّر بين المعلّم والمتعلّم تساعد الطالبات على التمييز بينها.

إبدال الحروف: عدم وجود بعض الأصوات وأدائها في اللغة الأم واختلاف بين الأصوات المتشابهة قد يصعب على غير العربي، التمييز بين الحروف ويتسبّب اللبس والغموض في المعنى والكلام. وهناك فرق بين الإبدال والقلب، فالإبدال هو «إبدال حرف بآخر من حروف البدل. والقلب هو إبدال حرف بأيّ حرف من الحروف الباقية» (الربيعي، ١٤٢٠: ١٠). واللافت للبيان أنّ قضية إبدال الحروف تعتبر من أهم الأخطاء الشائعة عند الطالبات الهنديات، ومن أهمّها ما نلاحظه في الجدول (٢) يلي:

جدول (٢) أخطاء إبدال الحروف

إبدال الحروف	الأمثلة
استعمال الهاء بدلاً من الحاء	هيأ ليحكي لكم قصتها: هيأ ليهكي لكم قصتها
استعمال العين بدلاً من الهمزة	اسمها أمل: اسمها عمل
استعمال الكاف أو الخاء بدلاً من القاف	قشرته بني: خشرته/ كشرته بنى صوائق: صوائك
استعمال السين بدلاً من الصاد أو العكس	يسبح في النهر: يصبح في النهر تسهر بجانبها ليلا: تصهر
استعمال التاء بدلاً من الطاء أو العكس	اعتنى بالنبتة: أعطنى بطيخ: بتيخ طماطم: تماتم
استعمال الدال بدلاً من الضاد أو الظاء	مرضت بيان: مردت بيان أحضر له: احدر له ظلّ الشجرة: دِلو الشجرة
كتابة الألف المقصورة على هيئة الألف الممدودة	واصل إلى الناحية الأخرى: الأخرا اشترى الدمية: اشترى الدومية

لعلنا نلحظ أن نطق بعض الأصوات الخاطئ انتقل إلى صورتها الكتابية أيضاً، وعليه نستطيع تفسير الأخطاء في مثل: «بطيخ ـ بتيخ»، و«يصبح ـ يسبح» وذلك يؤكد أن الكتابة العربية العادية في أغلبها هي كتابة فونولوجية؛ لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار إلا التأديات الوظيفية؛ فهي لا تدون الأصوات وإنما الفونيمات، فلو نظرنا إلى التفخيم والترقيق في الحروف الصفيرية المهموسة لوجدنا أن الترقيق يعطينا مثلاً «يسحبها» ، والتفخيم يعطينا «يصحبها»؛ فنلحظ أن التدوين الخطي منح الشكلين: الـ «س» والـ «ص» لكلا الصوتين، فالترقيق وظيفي في السين، وكذلك التفخيم في الصاد (حركات، ١٩٨٨: ١٣-١٤). ويمكننا اعتبار مصادر أخرى لهذه الأخطاء؛ مثلاً في استعمال الهاء بدلاً من الحاء ربما يرجع الخطأ إلى المبالغة في التصويب أو تداخل العربية نفسها؛ لأن حرف "الحاء" موجود في اللغة الهندية ولكن "الهاء" لايوجد في هذه اللغة؛ فلايرجع الخطأ إلى التداخل اللغوي، وكذلك حروف نحو «الصاد» و«الضاد» و«الضاء» و«الطاء» غير موجودة في اللغة الهندية فيصعب على ناطق هذه اللغة أن يلفظها حيث لم يتعود على نطق مثل هذه الحروف بسهولة فمثل هذه الأخطاء يرجع إلى تداخل اللغة العربية نفسها.

زيادة الحرف أو حذف الحرف

إن إضافة حرف أو حذفه من الصعوبات التي واجهتها الطالبات حين الاستماع إلى كلمة أو جملة. وذلك بسبب غياب الوضوح الصوتي لبعض الحروف عند نطقها أو قلة التدريب على كتابة الحروف واستماعها بمرات عديدة أو عدم التركيز عليها أو الشرود الذهني والإرهاق لبعض الطالبات الممتحنات ،كما نلاحظه في الجدول (٣):

جدول (٣)أخطاء زيادة أو حذف الحروف

زيادة حرف أو حذف حرف
حزن: حزين
يبدو: يبد
في الشدة: فشدة أو في شدة

وصل ما يجب فصله

تعزى هذه الظاهرة إلى التداخل اللغوي وسرعة أداء الحرف وعدم التمرس والتدريب على الاستماع لدى الطالبات، كما نلاحظه في الجدول (٤):

جدول (٤)أخطاء وصل ما يجب فصله

وصل ما يجب فصله
هيأ ليحكى لكم قصته: هيأ ليهكيلكم قصته
في الشدة: فشدة

فصل ما يجب وصله

وهذه الظاهرة أيضاً ترجع إلى التداخل اللغوي وعدم معرفة الطالبة بتطبيق القواعد تطبيقاً عملياً، كمانلاحظه في الجدول (٥):

جدول (٥)أخطاء فصل ما يجب فصله

فصل ما يجب وصله
النبته: ان نبتة
لأنه سقى الماء: لان هو

ب - الأصوات - الصوائت

«الصوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمرّ خلال الحلق والفم، وخلال الأنف، أو معهما أحياناً، دون أن يكون ثمّة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضاً تاماً، أو تضييق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكاً مسموعاً» (السعران، ١٩٩٧، ص ١٢٤). «والحركات في اللغة العربية قليلة العدد نسبياً. فهي ثلاث حركات أساسية هي الفتحة والكسرة والضمة. وكلّ منها قد يكون قصيرة أو طويلة، فهي ستّ بهذا الوصف، أي: إن أخذت الطول والقصر في الحسبان» (بشر، ٢٠٠٣، ص ١٩٩).

تقصير الأصوات الطويلة

إن نسبة أخطاء الطالبات في تقصير الأصوات الطويلة كانت أقلّ من إطالة الصوائت؛ لأنّ الهنديين يتحدّثون بالتحكم، فهذا يؤدّي إلى الإطالة الأكثر في كلامهم. أما قصر حرف الألف فكان أكثر شيوعاً لدى الطالبات، كمانلاحظه في الجدول (٦):

جدول (٦)أخطاء تقصير الأصوات الطويلة

تقصير الأصوات الطويلة
قامت البنت: قمت البنت
يبدو: يبدُ

إطالة الصوائت القصيرة

كما نلاحظه في الجدول (٧):

جدول (٧) أخطاء إطالة الصوائت القصيرة

إطالة الصوائت القصيرة
زيارة المريض: زيارتو المريض
اعتنيتُ بها: اعتنيتوا بها
صوائق: صوائيك
هو اشترى دمية: دومية

كما نشاهد في هذه الأمثلة أن الطالبات الهنديات قمن بإطالة الصوائت القصيرة كثيراً، لأن الهنود -كما سبقنا القول- يتحدثون بالتحكم وهذا الأمر يؤدي إلى إطالة الأكثر في كلامهم . فمثل هذه الأخطاء مصدرها يرجع إلى التداخل اللغوي. فإطالة الضمّة في كثير من المواضع تحوّلت إلى الواو كما إطالة الكسرة تحوّلت إلى الياء. ومن جهة أخرى يمكن القول أنه في مثل هذا النوع من الأخطاء يرجع السبب إلى عدم قدرة المتعلم على التمييز بين الحركات الطويلة، والحركات القصيرة؛ لذلك نجده يخلط بين الحركة الطويلة والأخرى القصيرة من جنسها، وقد يُعزى سبب الخطأ إلى الحرف في غير موضعه، وقد يكون هذا ناتجاً عن الخطأ المتأصل في المتعلم، أو عن اختلاف النبر والمقاطع بين اللغة العربية المتعلمة واللغة الأم (أبوالرب، ٢٠٠٧: ١٠).

٢- الأخطاء المتفرقة

تعود بعض هذه الأخطاء إلى التداخل اللغوي بين الهندية والعربية. لذلك نرى في بعض الأحيان أن الطالبات استنسخن نماذج إملاء الحروف والكلمات الهندية في العربية، نحو:

كتابة التاء المفتوحة والمربوطة

تسمّى التاء الطويلة مفتوحة والتاء القصيرة المدوّرة أو المربوطة، إلا أن صوتيهما يتشابهان في النطق واللفظ. فصعوبة التفريق بينهما في الكتابة قد تعود إلى قلة التدريب والممارسة وعدم اجتهاد الطالبات في فهم القواعد وتحصيلها،كما نلاحظ في الجدول (٨):

جدول (٨) أخطاء التاء المفتوحة والمربوطة

كتابة التاء المفتوحة والمربوطة
قامت البنت: قامة البنت
النبتة التي ....: اننبتت التي ...

ويفسر الخطأ المتمثل في إبدال التاء المفتوحة بالتاء مربوطة أو عكسها بعدم قدرة المتعلم على معرفة الشكل الخطي للتاء الواجب كتابته هنا؛ إذ تملك التاء شكلين خطيين، مع أنهما صامتتين ، لكن الكتابة لم تعن إلا بالتأديات الوظيفية كما في مثل هذا الصامت، فوظيفة الشكلين الخطيين في التاء تحديد وحدة نحوية، فتاء التأنيث مثل «معلمة» تكتب حسب الشكل «ـة» وتاء جمع المؤنث السالم في مثل «معلمات» تكتب حسب الشكل الموضح «ت» (المصدر نفسه: ٩).

كتابة التنوين

إن التنوين وعدم وجوده في اللغة الهندية وغيابه في الكتابة من الصعوبات الكتابية التي وقعت فيها الطالبات، كما نلاحظ في الجدول (٩):

جدول (٩) أخطاء كتابة التنوين

كتابة التنوين
كانت لأختي أصيصٌ جميلٌ: أصيصُن

كتابة الهمزة

كثرة القواعد في كتابة الهمزة وتعدد صورها وصعوبة إدراكها خاصة في وسط الكلمة وآخرها من الصعوبات التي واجهتها الطالبات، كما نلاحظ في الجدول (١٠):

جدول (١٠) أخطاء كتابة الهمزة

كتابة الهمزة
بدأ الاهتمام بها: بدء
صوائق:صواءق
مليئة: مليأة

مناقشة النتائج

كما سبق القول، تناولت هذه الدراسة الأخطاء الإملائية الصوتية لدى متعلمات الهنديات للغة العربية في المرحلة التمهيدية بجامعة المصطفى العالمية وقد أثبتت النتائج وجود فروق في نطق بعض الأصوات في اللغتين العربية والهندية، ممّا أدّى إلى صعوبة تعلّم اللغة العربية للطالبات الهنديات ومواجهتهن للأخطاء الكثيرة في هذا المجال. اتضح من إحصاء أخطاء الطالبات أنّ إبدال الحروف يعتبر أكبر صعوبة في مستوى النطق، لذلك الإبدال يأتي في مقدمة الأخطاء التحريرية لديهن، إذ تبلغ النسبة المئوية له ٨/ ٧٣ ٪. ومن أهم أسباب وقوع الطالبات في مثل هذه الأخطاء هو التداخل اللغوي بين الهندية والعربية وتداخل العربية نفسها؛ ويقصد به الأخطاء الناتجة عن صعوبة إملاء العربية وأصواتها على الطالب الهندي، إذ لا يوجد مشابه لها في اللغة الهندية وهناك أخطاء تنشأ عن كلا المصدرين السابقين.

إن اللغة الأم موجودة في ذهن الطالبات كلهن، وينبغي للأستاذ الحاذق أن يُحفزهن للمحادثة ويستخرج نقاط التقابل مما ييّسر عليهن عملية التعليم وعلاج نقاط التداخل اللغوي. لأنّ الأخطاء التي ترجع إلى التداخل اللغوي أو نقل الخبرة، تكون بسبب العادات اللغوية الراسخة في اللغة الأم حيث لا يمكن استئصالها.

أما بعد تصنيف أخطاء الطالبات وتفسيرها على أساس الجداول التي تكشف عن نسبة الأخطاء لديهن، توصّلنا إلى بعض مقترحات التي يمكن أن تسهم في معالجة مشكلات الأداء لدى غير الناطقين بالعربية والارتقاء بهم،كما يلي:

الاهتمام بتبيين مستوى كل طالب غير الناطق بالعربية في نطق الأصوات ورسمه الكتابي.

ضرورة تلقّي النطق السليم للكلام والكتابة الصحيحة من قبل المعلّم والمتعلّم، خاصّة في المراحل الأولى من التعلّم حتى يتعوّد الطالب عليه في المراحل الدراسية اللاحقة.

ضرورة تعليم قواعد الأداء والتعبير، نحو: دقة مخارج الحروف وإتقانها والانتباه إلى أسس التهجّأة الصحيحة و ... .

ضرورة اجتناب الطالب للتفكر والتحدث والكتابة بلغته الأم في الجامعة أو الحيّ الجامعي، إذ أنها تسبّب أخطاء هائلة تكون نتيجة التداخل اللغوي والاستفادة من التحليل التقابلي بين اللغتين الأم والهدف.

ربط المناهج الصوتية بالإملائية مما يساعد على تنمية مهارات تعلم اللغة العربية.

الاهتمام بصعوبات تعلّم الأصوات وتعلميها وكيفية كتابتها صحيحاً، خاصة

الحركات الطويلة والقصيرة والحروف القريبة المخارج. فنعتقد أنّ هذا السبب هو من أهم الأسباب التي تتسبّب إلى وقوع الطلبة غير الناطقين بالعربية في الخطأ.

إعداد الدروس مع تدريباتها في الموضوعات الصوتية الإملائية المهملة.

تكثيف تدريبات المهارات الصوتية الإملائية في الجامعة أو الحيّ الجامعي. فعلى كلّ طالب الاستمرار على التحدث بالعربية داخل الصف وخارجه مع الزملاء قدر المستطاع وكذلك الاختلاط بالطلاب العرب أو الذين يجيدون العربية الفصحى.

تدريب الطالب على التمييز بين الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية أو في رسمها الكتابي.

تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاستَي السمع والبصر تدريباً يساعد في تعويدهم على السرعة في الكتابة والفهم السريع لكل ما يسمعونه بدقة ووضوح.

الاستماع إلى العربية الفصحى عن طريق وسائل الإعلام الناطقة بالعربية الفصحى ليتعوّد الطالب على العربية.

زيادة النشاطات اللغوية الشفوية في الصف. فعلى كل طالب أن يقرأ النصوص العربية بصوت عالٍ وبنطق سليم أمام زملائه والأستاذ في الصفّ، كي يتعرف على الأداء الصحيح وكتابتها الصحيحة أو تسجيل صوتهم في السكن والاستماع إليه في الصف وتصحيح أخطائهم، لأنه من الضروري اشتراك الطلبة في تصحيح أخطاء زملائهم وارشادهم إلى مواطن الأخطاء التى عادة ما يقعون فيها. فالتدريب والتطبيق العملي ضروري لاكتساب المهارات اللغوية على ما يستمعونه وما يكتبونه وما يتعلمونه من القواعد الإملائية والصوتية عندهم. فينبغي على الأستاذ في الجلسات الأولى من الفصل الدراسي أن يعطي الطلبة نصوصاً مع أصواتها أو يعطيهم خلاصة الفيلم و الصوت من خلال قراءة المقدمة للفيلم وبالصوت، ويسعى وقبل قراءة النص أن إليها الطلاب مرتين ويكررونها جمعاً أو فرداً. ثم يأخذون بقراءة النص مع الاستماع إلى الصوت مرة أخرى ثم يستمعون إلى الصوت دون قراءة النص، وبعد ذلك يتدرّبون على التمييز بين الصحيح والخطأ في مخارج الحروف وبين الأصوات المتشابهة مع زملائهم في الجامعة أو الحىّ الجامعي أو في الطريق. ثم بعد جلسة أو جلستين على الأستاذ أن يقرأ هذه النصوص على طلبته أو أن يُقطع أصواتها فقرة فقرة وهم في حالة كتابتها. فالتكرار المستمر والتركيز على التلفظ الصحيح للكلمات والحروف وكتابتها يساعد الطلبة في رفع مستواهم اللغوي.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، نقترح إجراء بعض الدراسات استكمالاً لدراستنا

المتواضعـة:

إجـراء دراسـة للتعـرّف علـى توظيـف الإمـلاء لتنميـة مهـارات الاسـتماع في التعبـير الكتـابي والشـفوي لـدى الطلبـة غـير الناطقـين بالعربيـة في المراحـل الدراسـية الأولـى.

إجـراء دراسـات مقارنـه لمعرفـة الفـروق بـين الأخطـاء الصوتيـة والإملائيـة في لغتهـم الأم واللغـة الهـدف.

إجـراء بحـوث ودراسـات مماثلـة لهـذه الدراسـة، لمعرفـة الأخطـاء الصوتيـة الإملائيـة مـن وجهـة نظـر المعلّـم والمتعلّـم ومقترحاتهـم للتغلّـب علـى هـذه الأخطـاء.

المصادر والمراجع

أبوالـرب، محمـد. (٢٠٠٧). «تحليـل الأخطـاء الكتابيـة علـى مسـتوى الإمـلاء لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا». **مجلـة دراسـات العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة**، المجلـد ٣٤، العـدد ٢، ص ١-١٤.

بـراون، اچ. داگلاس. (١٣٦٣). **اصـول يادگـيرى و تدريـس زبـان**. ترجمـه مجـد الديـن كيوانـى. تهـران: مركـز نـشر دانشـگاهى.

البشـير، أكـرم عـادل. (٢٠٠٥). «مهـارة الاسـتماع في منهـاج اللغـة العربيـة للصفـوف الثانيـة مـن المرحلـة الأساسـية في الأردن (دراسـة تحليليـة)». **المجلـة التربويـة**. العـدد ٦٦. ص٩٩-١٢٨.

جاسـم، جاسـم علـى. (٢٠٠٧). **نظريـة تحليـل الأخطـاء في الـتراث العـربي**. معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة السـعودية.

جاسـم، عـلي جاسـم؛ وزيـدان عـلي جاسـم. (١٤٢٢). «نظريـة علـم اللغـة التقابـلي في الـتراث العـربي». **مجلـة الـتراث العـربي**. العـدد ٨٣. ص ٢٤٢-٢٥١.

جلائى، مريـم (١٣٨٧). **دراسـة الأخطـاء التعبيريـة التحريريـة عنـد طـلاب اللغـة العربيـة وآدابهـا في مرحلـة الليسـانس في جامعتَـي أصفهـان وكاشـان**. رسـالة ماجسـتير، جامعـة أصفهـان: كليـة اللغـات الأجنبية.

جماعـة مـن أسـاتذة جامعـة أم القـرى. (٢٠٠٢). **الأخطـاء اللغويـة التحريريـة لطـلاب المسـتوى المتقـدم في معهـد اللغـة العربيـة بجامعـة أم القـرى**. مكـة المكرمـة: جامعـة أم القـرى.

حركات، مصطفى. (١٩٨٨) **الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي**. بيروت: المكتبة العصرية.

دبّـاغ، محمـد بوعيـاد. (٢٠١٥). «الأخطـاء الصوتيـة في كتابـات تلاميـذ نهايـة المرحلـة الابتدائيـة (الإبـدال أنموذجـاً)». **مجلـة إشـكالات في اللغـة والأدب**، العـدد ٨، ص ٨-٢٧.

الربيعـي، حملـة رشـيد. (١٤٢٠ـ). «الأخطـاء الإملائيـة لـدى طلبـة المعلمـين الجامعـة المسـتنصرية». **المجمـع العلمـي العراقـي**. العـدد ٩٢، ص -١٠٣ ١٣١.

السعران، محمود، (١٩٩٧). **علم اللغة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

السلمي، جمعان بن ناجي. (١٤٢١). «التذكير والتأنيث (دراسة في الاخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوي المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القري)». **مجلة جامعة أم القرى**، السنة الثالثة، ص٨٧٩- ٩٠٢.

شحاتة، حسن. (١٤١٢). **تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة حسن، السلمان مروان. (٢٠١٢). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها**. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية (مستوياتها وتدريسها وصعوباتها)**. القاهرة: دارالفكر العربي.

الظفيري، محمد دهيم. (٢٠٠٢). «الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة». **مجلة الكويت**. العدد ٣. ص ١٩٣- ٢٤٤.

عاشور، راتب قاسم؛ ومحمد فؤاد الحوامدة. (٢٠٠٧). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قضاة، محمد عايد؛ وفاطمة محمد العمري. (٢٠١٥). «أثر اللغة الأم في تعلّم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجاً». **مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد ٤٢، ملحق ١، ص ١١٧١-١١٨٣.

نعجة، سهى وجميلة أبومغنم. (٢٠١٢). «تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية». **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، المجلد ١٩، العدد ١٠، ص ١٦٧ - ٢١٩.

النجران، عثمان عبدالله، و جاسم علي جاسم. (٢٠١٣). «تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية». في **المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية (خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق: حالة الحقل)** جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية بادانج، أندونيسيا، في الفترة ٢٨-٣١ أغسطس، المجلد الثاني، ص ٦٦- ٩٦.

Mohammadzade, Zahra sadat. (2007).**the effect of different types of corrective feedback or grammatical errors in student writing**. **The case of Iranian pre-university students**. University of Isfahan. M.A thesis.

بررسی خطاهای املایی ـ آوایی عربی آموزان هندی جامعه المصطفی در مرحلۀ مقدماتی

مریم جلائی[۱*]، مرجان مسائلی[۲]

۱- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران.

۲-کارشناسی ارشدآموزش زبان عربی، دانشگاه اصفهان، ایران.

چکیده

با توجه به اثر سازنده آسیب‌شناسی نظام آموزشی در بهبود روند یادگیری زبان‌های خارجی از جمله زبان عربی، پژوهش حاضر به بررسی خطاهای پربسامد املایی ـ صوتی عربی‌آموزان هندی به عنوان یکی از مشکلات این زبان‌آموزان پرداخته است. از این‌رو تحقیق حاضر به بررسی این پدیده با هدف واکاوی دشواری یادگیری اصوات عربی و املای آن در روند آموزش زبان عربی و دلایل آن پرداخته است. جامعۀ آماری پژوهش شامل دانشجویان هندی مشغول به تحصیل در جامعه المصطفی اصفهان است که به صورت تصادفی از میان آنان پانزده دانشجوی زن مشغول به تحصیل در نیمسال چهارم دورۀ کارشناسی گزینش گردید. پژوهش با روش توصیفی- تحلیلی به بررسی خطاهای املایی ـ صوتی در طی روند یادگیری زبان عربی پرداخته است و راهکارهایی را پیشنهاد داده است. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که به ترتیب ابدال برخی اصوات، نوشتار تای مفتوحه و مربوطه، تنوین، کتابت همزه، کوتاه کردن اصوات بلند و کشش اصوات کوتاه از پربسامدترین خطاهای املایی این دسته از دانشجویان است و مهم‌ترین علت این خطاها، تداخل درون زبانی و تداخل برون زبانی است.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوی، کتاب درسی، کتاب عربی هشتم.

---

* نویسنده مسوول: Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

Analyzing orthographic and phonetic errors of Jame-al-Mostafa beginner Indian students of Arabic language

Maryam Jalaei*[1], Marjan Masaeli[2]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Kashan University, Iran.
2. M.A. Graduatefrom TAFL Department, Isfahan University, Iran

Abstract

Considering the constructive effects of analyzing the problems of educational systems on improving the process of learning foreign languages especially Arabic language, the present study was conducted to analyze high frequency orthographic-phonetic errors as one of the problems of Indian learners of Arabic. Hence, the study tried to investigate this problem by analyzing the difficulty of learning the Arabic phones and their orthography as well as the reasons for these problems. Indian students of Jame-al- Mostafa in Isfahan constituted the statistical population of the study. Among them, 15 female sophomore B.A. students were randomly selected. The study analyzed the orthographic-phonetic errors of these students during the process of learning Arabic language through a statistic-descriptive-analytic method and suggested necessary solutions. The findings demonstrated that substitution of some phones, writing "Ta Maftoohe and Ta marbooteh", "Tanvin", "Hamze" and shortening the high phones and extending the short phones were the most frequent orthographic errors of the students. Also, the most important reasons for making such errors were intra-lingual interference and extra-lingual interferences.

Keywords: teaching Arabic to Indian people, orthographic-phonetic errors, intra-lingual interference, extra-lingual interference.

---

* Corresponding author: Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/ ١٤٤٠، ص ٥٦-٣١

الأخطاء الكتابيّة الشائعة في توظيف الحروف الجارّة لدى طلّاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها

عيسى متّقي زاده*[١]، رئيفة أبورأس[٢]، فرامرز ميرزايي[٣]، طاهرة خان آبادي[٤]

١- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران.
٢- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة حلب، سوريا.
٣- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران.
٤- الماجستير في فرع تعليم اللغة العربية بجامعة تربيت مدرس، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٢/ ٠١/ ١٣٩٧ تاريخ القبول: ٢٨/ ٠٤/ ١٣٩٧
١٤٣٩/٠٧/٢٥ ٠٦/ ١١/ ١٤٣٩

الملخّص

تظهر أهمّيّة الحروف الجارّة باعتبارها روابط مهمّة في الجملة العربيّة، وهي ذات أثر فعّال في تغيير المعنى؛ لذا فإنّ استعمالها الخاطئ يودّي إلى غموض العبارة ولبس المعنى. ونرى أنّ أكثر خرّيجي اللغة العربيّة في مرحلة الماجستير لا يجيدون استعمال الحروف الجارّة. والمشكلة التي يسعى البحث إلى دراستها هي الكشف عن الأسباب الكامنة وراء ضعف المتعلّمين في استعمال الحروف الجارّة تمهيداً لمعالجتها. وارتأينا أن نتّبع في البحث المنهج الوصفي ذا الطابع التحليلي. وكان عينة البحث عشرين رسالة من رسائل طلّاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعتي تربيت مدرّس وشهيد بهشتي فيما بين عامي ٨٥ و٩٥. في المرحلة الأولى تمّ اختيارصفحة واحدة من كلّ رسالة كعينة للدراسة ، وفي المرحلة الثانية تمّت دراسة أربعين صفحة من تلك الرسائل المختارة. وقد أظهرت الدراسة أنّ مواضع الخطأ في استعمال الحروف الجارّة تنقسم إلى ثلاثة أقسام: استعمال الحروف الجارّة في غير مواضعها، واستعمال الحروف الجارّة في مواضع لا تحتاجها، وحذف الحروف الجارّة في مواضع ضرورية. كما تبيّن لنا أنّ من أهمّ مواضع الخطأ، الاستعمال الخاطئ للحروف الجارّة في غير مواضعها عند الطلّاب، وترجع أسبابه إلى التدخل اللغوي من ناحية، وإلى نقص معرفتهم بالأفعال المركّبة الحرفية من ناحية أخرى؛ كما توضح لنا الدراسة أنّ معظم أخطاء الطلاب ترجع إلى استعمال الحروف الجارّة الشائعة وهي عبارة عن «الباء، اللام، من، عن، في، على، وإلى».

الكلمات الدليلية: الحروف الجارّة، الأخطاء الكتابيّة، التدّخل اللغوي، التداخل اللغوي، نقص المخزون اللغوي.

* الكاتب المسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

التمهيد

لا تعّد الحروف الجارّة العامل الأساس في الجملة العربية، إلاّ أنها لها حصّة الأسد في تكوين الجمل وتشكيل معناها. وممّا يؤسَف له أنّها مهملة بشكلٍ كبيرٍ من جانب أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا يهتمون بمكانتها في تعليم هذه اللغة. حيث تنتمي اللغتان الفارسيّة والعربيّة إلى فصيلتين لغويّتين مختلفتين؛ فاللغة الفارسية تنتمي إلى أسرة اللغات الهندو أوروبيّة، في حين تنتمي اللغة العربيّة إلى أسرة اللغات الساميّة. وبما أنّ بين هاتين اللغتين اختلاف كبيرٌ في النظام اللغوي من حيث القواعد والتراكيب اللغويّة والأساليب، بالإضافة إلى الفروق الكبيرة في توظيف الحروف؛ فلا يجدر بالأستاذ أن يكتفي بتعليم المفردات في اللغة بغية الوقوف عليها. ونلاحظ أنّ كثيراً من خرّيجي الجامعات لم يتمكّنوا من استعمال هذه الحروف استعمالاً صحيحاً بسبب نقص معرفتهم باقتران الحروف الجارّة باللأفعالِ المتعدّيةِ بها. وهكذا يخطئ الطالب في استعمال هذه الأفعال المقترنة بالحرف المناسب لها، ولا يتأكّد من صحّة ذلك إلّا بالرجوع إلى المعاجم العربية لمعرفة الشائع منها لدى العرب. كما أنَّ كتب تعليم النحو لم تتطرّق إلى تعليم هذا النوع من الحروف الجارّة المقترنة بالأفعال المتعدّية بها للناطقين بغيرالعربيّة. وسنُركّز في هذا البحث على أخطاء الطلّاب في استخدام هذه الحروف، مع العلم بأنَّ هناك فرقاً كبيراً بين الاستعمال الخاطئ الناتج عن الجهل في استعمالها ، والاستعمال الخاطئ الناتج عن نقص هذه الحصيلة اللغويّة، مع أنّه لا يمكن التمييز بينهما في أكثر الأحيان. ونسعى في هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-١ما هي أهمّ مواطن الخطأ عند الطلّاب في توظيف الحروف الجارّة؟

-٢ما هي أسباب الخطأ في توظيف الحروف الجارّة عند الطلّاب؟

-٣أيّ عامل أكثر تأثيراً في الاستعمال الخاطئ للحروف الجارّة؟

وعلى هذا سنتطرّق في أدبنا النظري إلى تعريف بعض نظائر الحروف الجارّة في اللغة الفارسيّة، كما سنشير إلى دور هذه الحروف في معنى الأفعال المتعدّية بها، ثمّ نقوم بتعريف الخطأ وأهمّ مصادره في توظيف هذه الحروف لدى الناطقين بالفارسيّة.

الدراسات السابقة

من خلال استطلاع الدراسات المتعلّقة بالأخطاء اللغويّة في كتابات متعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها خارج إيران وداخلها، يمكن الإشارة إلى الدراسات الآتية: توصّلت مجموعة من أساتذة جامعة أم القرى (١٩٧٤) إلى أنّ العوامل الرئيسة في ظهور

أخطاء الطلّاب في قسم اللغة العربيّة، تتجلّى في التداخل اللغويّ، وكذلك التداخل في اللغة العربيّة نفسها.

توصّلت غزالي، حانيزم محمد (٢٠٠٤) في رسالتها إلى أنَّ صعوبة البناء في صيغ المصدر وتنوّعها في اللغة العربية لدى الملاويين، ويعدُّ السبب الرئيس لوقوعهم في الأخطاء ومواجهة الصعوبة في الاستعمال الكتابي.

استنتج هداية إبراهيم (٢٠١٥) في مقالته أشكال التداخل اللغوي المتعلقة بالطلّاب الأوربيّين من متعلّمي اللغة العربيّة؛ وهي: صبغ أصوات اللغة الهدف بالطبيعة الصوتيّة للّغة الأم، والتأثّر بغياب بعض الأشكال اللغويّة في اللغة الأمّ تلقّياً وإنتاجاً، وكذلك التأثّر بطبيعة اللغة الأم في الصياغة الصرفيّة، بالإضافة إلى التأثّر بنمط اللغة الأم عند التعامل باللغة الهدف في أساليب التعبير، وكذلك تعميم بعض الظواهر في اللغة الأم على اللغة الهدف، والتأثّر بالنظام النحوي للّغة الأم عند التعامل باللغة الهدف.

استنتجت نرگس گنجي ومريم جلائي (١٣٨٧) في مقالتهما أنّ كثيراً من أخطاء الطلّاب الإيرانيّين من الناطقين بغير العربيّة في كتاباتهم بالعربيّة يعزى إلى التداخل اللغوي، وأنّ الترجمة الحرفيّة للجُمَل من الفارسيّة إلى العربيّة، تعدّ من أهمّ أسباب أخطائهم التحريريّة. وقامت نرگس گنجي ومريم جلائي (١٣٨٩) باختبار مهارة الكتابة لدى ٥٦ طالباً في جامعتي أصفهان وكاشان؛ فانتهت الدراسة إلى أنّ الأخطاء في كتابات طلّاب اللغة، تنقسم إلى أربعة أقسام هي: الأخطاء النحويّة، والأخطاء الصرفيّة، والأخطاء الدلاليّة، والأخطاء الإملائيّة. وأنّ نسبة الأخطاء النحويّة أكثر من الأخطاء الأخرى، وترجع هذه الأخطاء إلى التداخل اللغوي، والتداخل في العربيّة نفسها. وأشار البحث إلى أخطاء الطلّاب في استعمال الحروف الجارّة بشكلٍ عابر، ولكنه أفادنا فيما يتعلّق بالجانب النظري.

انتهت دراسة متقي زاده والآخرين (١٤٣٦) إلى عدم تعاون أساتذة المهارات اللغوية جميعاً، وعدم استعمال خطط تدريس مهارة الكتابة، وعدم أو قلة استخدام الأجهزة المتقدّمة والمخبرية؛ وهذا كلّه يؤدّي إلى ضعف الطلّاب في كتاباتهم. ويعدّ التدريس غير المناسب عاملاً رئيساً في الضعف الكتابي لدى الطلّاب

ويمكننا نقد معظم هذه الدراسات لإستعمالها مصطلح «التداخل اللغوي» بدلاً من «التدخّل اللغوي»؛ لأنَّ هناك فرقاً كبيراً بين المصطلحَين؛ فالتدّخل اللغوي أكثر تأثيراً إذا ما قورن بالتداخل اللغوي في توليد الأخطاء في مرحلة تعليم اللغة؛ وسنشرحه شرحاً وافياً فيما بعد..

سوف نتناول في هذا البحث دراسة أخطاء الطلاب في توظيف الحروف الجارة، كما سنقوم بتحديد معظم الحروف الجارة التي يستخدمها الطلاب بشكل خاطيء مقارنة مع غيرها من هذه الحروف، كما سندرس مواضع الخطأ في توظيف هذه الحروف. وهذا الأمر يعتبر بحد ذاته جديداً وفي نفس الوقت مختلفاً عن البحوث التى أشرنا إليها في دراستنا الحالية كبحث «جلائى» و«گنجيان».

مراجعة الأدب النظري

نظائر الحروف الجارّة في الفارسية

توجد نظائر للحروف الجارّة العربيّة في اللغة الفارسيّة؛ إذ «تعادَل هذه الحروف عدا «ربّ» حروف الإضافة في اللغة الفارسيّة؛ لأنّها تدخل على الاسم وتبّدله إلى المتمّم. ونظائر الحروف «باء، تاء، واو، كاف، لام، منذ، مذ، من، عن، خلا، عدا، حاشا، في، على، حتّى و إلى» على التوالي، هي حروف الإضافة البسيطة «به، واوقسم، مانند، براى، از، جز، در، بر، تا»، وأمّا «خلا، عدا، حاشا ، لام، إلى»، فمرادفاتها حروف الإضافة المركّبة «به جز، به غير، و به جز از، از براى، به سوى»» (طبيبيان،١٣٨٦: ٣٤٦ بالتلخيص) ولتسهيل فهم هذا التعريف نأتي بالأمثلة الآتية: حرف «الباء»: كان له شأو بعيد في التعليل؛ إذ نعدّه الأداة الأصليّة للتعليل، ويرادفه في اللغة الفارسيّة في كثيرٍ من الأحيان حرفا «براى» و«از»؛ واستعمال هذه الحروف في اللغة الفارسيّة للتعليل أكثر بالنسبة إلى سائر حروف الإضافة في هذه اللغة. ولكن من غير الصحيح أن نذهب إلى أنّ معاني الحروف الجارّة في اللغة العربيّة تُعادَل حروف الإضافة في اللغة الفارسيّة دائماً-كما في هذا التعريف-ففي بعض الأحيان يكون معادلها الحروف الربطيّة في اللغة الفارسية (ابن الرسول ونجف آبادي، ١٣٩١: ٤٤ بالتصرف والتلخيص) «حرف «على»: يمكن لنا عرض معاني هذه الأداة الأساس بالنسبة إلى معاني الحروف جميعاً في اللغتين العربيّة والفارسيّة. ومن معاني حرف «على» الاستعلاء، ويعادله في اللغة الفارسيّة حرف الإضافة «بر» » (نجف آبادى وابن الرسول، ١٣٨٩: ١٨٠). شاهدنا بعض النظائر لهذه الحروف، وتبيّن لنا أنّ هذه الحروف موجودة لدينا ولكن بصور أخرى. ومن هنا يجب على أستاذ اللغة العربيّة للناطقين بغيرها أن يقوم في تعليم اللغة؛ وبخاصّة هذه الحروف بالاستعانة بنتائج دراسات مقارنة بين اللغتين الفارسيّة والعربيّة لكي يتمكّن الطالب من هذه الحروف بشكل مناسب.

الفعل المركّب الحرفي (المتعدّي بحرف)

تأتي بعض هذه الحروف مع بعض الأفعال اللازمة وتحولّها إلى أفعال متعدية. ووفقاً لعمّار تقوم الجملة العربيّة على الإحكام والربط فيما بين عناصر الكلام، وأجزاء التعبير، كما تعدّ الحروف الجارّة نوعاً من أدوات الربط التي تربط أجزاء الكلام بعضه ببعض، نحو الفعل اللازم الذي يصل إلى المفعول به باستعمال الحروف الجارّة، مثال: (رضيت عن علي) (عمار، ١٤١٨: ٢٣). لهذا السبب صنّفت هذه الأفعال تحت اسم الفعل المركّب الحرفي. ووفقاً لعكاشة تقسم هذه الأفعال على أساس حرفها إلى نوعين: النوع الأوّل وهي الحروف التي نسمّيها حروف المكان وحروف الاتّجاه؛ إذ تفيد بذاتها دلالة الاتّجاه أو المكان نحو: وضعت الطعام على الطاولة. سافر الوفد القطري إلى بلده. وأمّا النوع الثاني فيستدعي أنّه إذا ذكر المفعول ذكر حرفه الملازم له؛ وهذا النوع من الحرف يشكّل مع فعله مُكوّناً جُمَليّاً واحداً. ولا يفيدنا في ذاته دلالة الاتّجاه والمكان، نحو: حصل الفريق الإيراني على الميداليّة الذهبيّة. إنَّ تعليم النوع الأوّل للناطقين بغير العربية سهل، ولكن النوع الثاني من الحروف الفارغة دلاليّاً لا يمكن وضع قواعد لها تضبط استعمال الحروف وتعلّلها. ولذلك فهي مصدر خلط كبير للطلّاب من متعلّمي العربيّة من الناطقين بغيرها (عكاشه، د.ت: ٢٧٤-٢٧٢). كما يرى عكاشة أنّ هناك جملة من الروائز يمكن للمرء أن يستهدي بها بغية تمييز حروف النوع الأوّل من حروف النوع الثاني. ونذكر منها: أولاً: تبديل حروف النوع الأوّل بظرف أو حال نحو: (وضعت الطعام فوق الطاولة)، بدلاً من (وضعت الطعام على الطاولة) وهذا الرائز لا يناسب حروف النوع الثاني؛ إذ لا يمكن تعويض الحرف بظرف. ثانياً: ملازمة الحرف للفعل في حروف النوع الأوّل، وعكس ذلك في حروف النوع الثاني، نحو: (وضعت الطعام في الثلّاجة). ثالثاً: ملازمة الفعل للحرف من حروف المكان والاتّجاه، وعدم إمكانية هذا التلازم للحروف الفارغة دلاليّاً، نحو: (وضعت الطعام على الطاولة. سكبت الطعام على الطاولة). رابعاً: الاستغناء عن الجارّ ومجروره في حروف المكان والاتّجاه نحو: نسيت المحفظة بدلاً من نسيت المحفظة في السيّارة. خامساً: التعويض عن الجارّ والمجرور بالإشارة «هناك» لحروف المكان والاتّجاه، نحو قابلت حسيناً هناك. بدلاً من قابلت حسيناً في المعرض. سافر الرئيس هناك، بدلاً من سافر الرئيس من/ إلى إصفهان. وهذا الأمر لا يمكن للحروف الفارغة دلاليّاً أن تقوم به. سادساً: التعويض عن المجرور وحده بـ «هناك»، في حروف المكان؛ فحرف «في» استعماله غير صحيح في مثل قولنا: قابلت حسيناً في هناك، بدلاً من قابلت حسيناً في

المعرض. وهذا الطريق خاطئ في حرف الاتّجاه «من» والحروف الفارغة دلاليّاً. سابعاً: الاستفهام عن الجارّ ومجروره في حروف المكان؛ فاستعمالنا حرف الاتّجاه «إلى»، في نحو قولنا: سافر الرئيس إلى القاهرة في الإجابة عن، أين سافر الرئيس؟ لايصحُّ في حرف الاتّجاه «من» وفي حروف النوع الثاني، مثل: أين سافر الرئيس؟ في سؤال جوابٍ فيه «من»، مثل: سافر الرئيس من طهران، وماذا بحثت؟ سؤالٌ غير صحيح للإجابة في قولنا: بحثت عن المحفظة. ثامناً: الاستفهام عن المجرور في حروف النوع الثاني فحسب، نحو: عمَّ بحثت؟ في السؤال للجواب (بحثت عن المحفظة). ولكن هذه الإمكانيّة ليست في حروف النوع الأوّل؛ فجملة: (في أين قابلت حسيناً؟) في السؤال للجواب: (قابلت حسيناً في المعرض) غير صحيحة. تاسعاً: استغناء اسم المفعول عن الجارّ في حروف المكان، نحو: الطعام الموضوع بدلاً من وضعت الطعام على الطاولة. ولكن هذا ليس صحيحاً في حرفي الاتّجاه (من، وإلى) والحروف الفارغة دلاليّاً (عكاشه، د.ت: ٢٨٥-٢٧٨). كما شاهدنا أنّ الأفعال المتعديّة للحروف نوعان: النوع الأول، الأفعال التي تستخدم معها الحروف الدالة على الجهات وتعلّم هذه الأفعال وتعليمها سهل بسبب وجود الروائز التي ذكرناها، ولكن تعلّم النوع الثاني منها صعب بسبب عدم وجود الروائز. ولذلك على أستاذ تعليم اللغة العربيّة أن يركّز على تعليم النوع الثاني من هذه الحروف تركيزاً بالغاً.

الخطأ

قبل القيام بتحليل أخطاء الطلّاب نحتاج إلى معرفة معنى الخطأ والفرق بينه وبين الغلط. ولماذا يرتكب المتعلّم الخطأ لدى تعلّم اللغة المدروسة، وما هي مصادر الأخطاء. فإنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تساعدنا في معرفة كيفيّة وقوع الطلّاب في الخطأ، وكيفيّة تصحيحه. هناك فرق كبير بين الخطأ والغلط؛ يعتقد براون أنّ الناس جميعاً يقعون في أغلاط في لغتهم الأم، أو في اللغة الثانية. وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلّات وتصحيحها؛ إذ لا تنتج عن قصور في القدرة، بل عن نقصان عارض يعتري عمليّة إنتاج الكلام. والخطأ انحراف ملحوظ عن القواعد النحويّة التي يستعملها الكبار في لغتهم الأم، ويعكس قدرة اللغة المرحليّة لدى الدارس (براون، ١٩٩٤: ٢٠٤). يعتقد جاسم أنّ الخطأ هو ذلك النوع الذي يخالف فيه المتحدّث أو الكاتب قواعد اللغة (جاسم، ٢٠١٧: ١٥٦). والأخطاء أكثر تأثيراً في غموض معنى الكلام؛ لأنّها مرتبطة بالاستعمال الخاطئ للقواعد، كما أنّ القواعد هي الأساس في كلِّ لغةٍ؛ وإذا أخطأ المتعلّم

في استعمال قاعدة في حديثه أو كتابته، أصيبت الجملة بالغموض والخطأ. وفقاً لبراون فإنّ تعلّم اللغة الثانيّة كتعلم اللغة الأم يقوم على أساس المحاولة والخطأ؛ فلا مفرّ من أن يقع الدارسون في أخطاء في أثناء عمليّة الاكتساب؛ وهذا ما يقول عنه «كوردر» إنّ أخطاء الدارس مفيدة لأنّها تزوّد الباحث بالدليل على كيفيّة تعلّم اللغة أو اكتسابها، وتبيّن له الاستراتيجيّات أو الإجراءات التي يستخدمها في اكتشافه اللغة (بروان، ١٩٩٤: ٢٠٣). لهذا يجب أن تتوفّر لدى أستاذ اللغة الأجنبيّة المقدرة على التمييز بين مصطلحي (الخطأ) و (الغلط)، ومعرفة الفرق بينهما. فالغلط مثلاً، هو الخطأ الذي يرتكبه دارس اللغة بسبب الجهل بقواعد اللغة المدروسة، أو بسبب التداخل اللغوي؛ لذا فعليه الاهتمام بالأخطاء ومعرفة الكلمات من مصادرها ليتخلص من تلك الأخطاء.

أخطاء الأداء وأخطاء المقدرة

تنقسم الأخطاء التي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللغة الهدف إلى قسمين أساسيّين: أخطاء الأداء وأخطاء المقدرة. «المقدرة اللسانية هي المعرفة بالنظام اللغوي، وأمّا الأداء فهو عمليّة الإنتاج الفعلي في الحديث والكتابة. فالأخطاء بعضها ناتجة عن المقدرة وبعضها ناتجة عن الأداء» (گنجى وجلائى،١٣٨٩: ٤). «قد أطلق كوردر (Corder) على الأغلاط الناتجة عن الأداء اللغوي مصطلح الأخطاء غير النظاميّة (Les Erreurs non-syematique) في حين أطلق على الأخطاء الناتجة عن المقدرة اللغويّة مصطلح الأخطاء النظاميّة (LesErreurs-syematique) وأهمّ النوعين هي الأخطاء النظاميّة؛ وذلك لتكرّر حدوثها عند المتعلّمين في مستويات اللغة المختلفة، إمّا بسبب جهل المتعلّم للقاعدة، وإمّا بسبب التداخل اللغوي ومعظمه في اللغة الثانيّة، أمّا الأخطاء غير النظاميّة فتحدث في اللغة الأولى والثانيّة ومسبّباتها لا تكون ثابتة. ويمكن أن تزول بزوال مسبّباتها العارضة وبوساطة المتعلّم نفسه. ويرى اللسانيّون أنّ التمييز بين أغلاط المتعلّم وأخطائه ليس أمراً يسيراً ويتّسم بالذاتيّة» (عريف، ٢٠٠٦: ٥٩). صحيح أنّ التمييز بين هذين الأمرين صعب ولكن ليس مستحيلاً، لأنّ الأخطاء النظاميّة تحدث بشكل متكرّر؛ ودراسة هذا النوع من الأخطاء تدعونا إلى التخلّص منها بمرور الوقت. ومن أهمّ دراسات الأخطاء في تعليم اللغة الأجنبيّة، تحليل الأخطاء.

تحليل الأخطاء (Error Analys)

يرى طعيمة أنّ دراسة الخطأ جزء أساسي في تعلّم اللغة؛ ودراسة الأخطاء التي تصدر

عن الدارس تعطينا صورة عن تطوّره اللغوي، كما تكشف لنا عن استراتيجيّات التعلّم عنده، وفضلاً عن ذلك تعطينا مؤشّرات لما ينبغي تقديمه من مادّة تعليميّة تكفل لنا تجنّب هذا الخطأ بعد ذلك. ويستطيع الباحث بلا ريب الوقوف على المهارات اللغويّة التي أهمل دراستها فنشأت عنها تلك الأخطاء، والمهارات التي نالت حظّاً من الاهتمام فندرت ظهور الأخطاء فيها. وهكذا يتمكّن الباحث عن طريق تحليل الأخطاء أن يتعرّف على أكثر المشكلات التي تواجه الدارسين في أثناء تعلّمهم، كما يستطيع أن يتعرّف على مدى صعوبة المشكلات أوسهولتها عن طريق معدّل تكرار الخطأ ، ويترجم هذا كلّه بعد ذلك إلى مهاراتٍ لغويّةٍ يجب التركيز عليها في مراحل تعلّم اللغة (طعيمة، ١٤٢٥: ٣٩). وفي دراسة الأخطاء فائدة كبيرة وهي الكشف عن مصدر الخطأ وهذا مايساعدنا في تجنّب الوقوع فيه مرّة أخرى. ويقسم كوردر مصادر الأخطاء إلى ثلاثة أقسام: الأخطاء في اللغة بسبب تدخّل اللغة الأم في اللغة المدروسة، والأخطاء في اللغة بسبب التعميم المبالغ فيه لبعض القواعد الخاصّة على يد دارس اللغة، والأخطاء التي تسبّبها طرق التدريس الخاطئة للنصّ والبيئة التي تُكتسب فيها اللغة (كوردر، ١٩٧٥: ٢١٦) ويعتبر أنّ التعميم غير المناسب، والمقارنة الخاطئة، والتوسّع المفرط، والتصحيح المفرط من مصادر الأخطاء أيضاً (المصدر نفسه: ٢١٧)، وأضاف دوجلاس براون إلى المصادر الثلاثة الرئيسة للأخطاء لدى كوردر مصدر آخر وهو استراتيجيّات الاتّصال (براون، ١٩٩٤: ٢٢٠).

أهم مصادر الأخطاء في استعمال الحروف الجارّة

من الصعب على الباحثين إحصاء مصادر الأخطاء جميعاً ، فإنّهم يتطرّقون إلى أهمّها في الاستعمال الخاطئ للحروف الجارّة وفي مقدمتها التداخل اللغوي وهناك أنواع مختلفة للتداخل. أولاً: وفقاً لباحث شوال أنّ التداخل اللغوي يعني: التداخل لغةً: يعني دخول الأشياء بعضها في بعض. جاء في لسان العرب: تداخل المفاصل وإدخالها؛ أي دخول بعضها في بعض، وتداخل الأمور تشابهها والتباسها، وأمّا اصطلاحاً فالتداخل اللغوي: هو عبارة عن تطبيق نظام لغوي للغةٍ ما أثناء الكتابة أو المحادثة بلغة ثانية (شوال، د.ت: ١٢٠). ويعدُّ التداخل اللغوي من المشكلات التي يواجهها متعلّمو اللغة في مراحل التعليم دائماً، ومعرفته ومعرفة الخطط المناسبة له يعّد صراع وهدف في تعليم اللغة. و«يعتقد كثير من علماء اللغة وعلماء النفس بأنّ الأخطاء اللغوية ليست صدفة، بل هي تعكس العلم الدقيق بشكله الناقص من اللغة المدروسة» (آيتى ومنوچهرى،١٣٩٠:

٥٦). ويقسم الشيخ علي تداخل اللغة الأم في اللغة المدروسة إلى ثلاثة أقسام، هي:
(١) التداخل الإيجابي: وذلك عند تشابه لغة الدارس الأمّ مع اللغة الهدف المراد تعلّمها؛ إذ يتعلّم الدارس هذه المهارة اللغويّة بسهولةٍ ويُسرٍ؛ وذلك لأنّه سينقل الخبرة من لغته الأمّ إلى اللغة الهدف.
(٢) التداخل السلبي: وذلك عند اختلاف لغة الدارس عن اللغة الهدف؛ وبالتالي يصعب تعلّم هذه المهارة اللغويّة؛ لأنّ الدارس لم يمرّ بموقفٍ لغوي مشابهٍ لذلك؛ ومن هنا يقوم متعلّم اللغة الثانية بنقل عادات لغته الأمّ وأنماطها إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات اللغة الهدف وأنماطها إلى ما يشابهها في لغته الأمّ.
(٣) التداخل المحايد (ظاهرة التحاشي): إنّ متعلّمي اللغة الثانية يتحاشون عادةً مواطن الضعف والقصور في أدائهم اللغوي عند كتابة لغة أجنبيّة أو نطقها (الشيخ علي، ٢٠١٥: ٢٨).

التداخل في اللغة الهدف نفسها: «يقصد بالتداخل في اللغة الهدف نفسها اتّجاه الطالب إلى المبالغة في تعميم قواعد اللغة الهدف. في الحقيقة يبالغ الدارس في تعميم ما يتعلّمه؛ وهذا الأمر يساعد على انفصاله تدريجيّاً عن لغته الأمّ، ولكنَّ عدداً كبيراً من أخطاء الدارس يُعزى إليه؛ فنظريّة تحليل الأخطاء تؤكّد أهمّيّته» (گنجى، ١٣٨٩: ٥ بتصّرف). قد ذكرنا الأخطاء الناتجة عن هذا النوع تحت عنوان نقص المخزون اللغوي.
التدخّل اللغوي: يرى الخولي إنّ التدخُّل -كما تدلُّ عليه الصيغة اللغويّة- يسير في اتّجاهٍ واحدٍ: أي أنّ اللغة الأولى تتدخّل في اللغة الثانيّة إذا كان الفرد يعرف اللغتين الأولى والثانية، والتداخل شبيه بالتدخّل، ولكنّه ليس مطابقاً له (الخولي، ١٩٨٩: ١١١). فنحن نرى أنَّ التدخّل اللغوي أكثر تأثيراً في ظهور الأخطاء لدى كتابة الطلّاب الإيرانيّين بالعربيّة؛ لأنَّ المتعلّم يكتب في مادّة الكتابة باللغة العربيّة لا باللغة الفارسيّة، بالإضافة إلى ذلك فإنّه في مرحلة تعلّم اللغة لا يعادل اللغتين (اللغة الأم واللغة الثانية)؛ فتأثير اللغة الأقوى (اللغة الفارسيّة) أكثر من اللغة الأضعف؛ لذلك فنحن نفضّل مصطلح «التدخّل اللغوي» لدى تحديد مصادر الأخطاء في الكتابة غير الصحيحة. وغرضنا من الإتيان بهذا المصطلح، ومصطلح التداخل اللغوي في قسم التحليل هوبيان السلبي منهما.

الطريقة

اتّبع البحث المنهج الوصفي القائم على تحليل الأخطاء الواردة في كتابات الطلّاب

لدى استخدامهم الحروف الجارّة، كما بيّن نسبة شيوع هذه الأخطاء، وبالتالي الكشف عن مصادرها. وفقاً للباحث جاسم اتّخذنا خطوات يعتمدها محلّلو الأخطاء؛ وهي: -١مرحلة التعرّف على الخطأ (جمع المادّة وتحديد الخطأ). -٢مرحلة وصف الخطأ وتصنيفه. -٣شرح الخطأ أو تفسيره (جاسم، ٢٠١٧: ١٥٩بتصرّف).

مجتمع وعيّنة الدراسة

اشتملت الدراسة على مرحلتين؛ المرحلة الأولى: جرت الدراسة على ١٠ صفحات مختارة من١٠ رسائل ماجستير لطلّابٍ اخترناهم فيما بين عامي٨٥ و٩٥ في جامعة تربيت مدرّس و١٠ صفحات أخرى من ١٠ رسائل الماجستير لطلّاب اللغة العربية وآدابها في جامعة شهيد بهشتي. وتجدر الإشارة إلى أنّنا اخترنا رسائل بين عامي ٨٥و ٩٥ بشكل عشوائي. كما تمّ اختيار صفحة واحدة من كلّ رسالة بشكل عشوائي. وفي المرحلة الثانيّة: أومرحلة التأكّد قمنا بدراسة ٤٠ صفحة من الرسائل المختارة. وتناولنا في هذه المرحلة دراسة الفصل الذي يقوم فيه الطالب بالتحليل والكتابة بنفسه؛ حيث يمكننا دراسة كتاباته بصورة أدقّ. فيكون القسم الأكبر من الأدب النظري في الرسائل من الإحالات؛ فإذا كانت كلّ رسالة ١٢٠ صفحه تقريباً، قسمنا الرسالة إلى ثلاثة أقسام واخترنا ٤٠ صفحة من وسطها للدراسة وإذا كان قسم الأدب النظري لرسالة ما أكثر من ٤٠ صفحة، حسبنا عينة الدراسة ٤٠ صفحة بعد أدبها النظري. وتم ترقيم هذه الأوراق المستخرجة من الرسائل بصورة عشوائية؛ وهكذا كان لدينا ٨٠٠ صفحة مرقّمة من ١حتى ٨٠٠ وبعدها قمنا باختيار أربعين صفحة منها بوساطة الطريقة العشوائية المنتظمة في أخذ العينات. وعلى هذا كانت فاصلة الصفحات المختارة عشرين صفحة١.. وقد كان اختيار هذه العينة مهمّاً من جانبين: أوّلاً-الاستفادة من الرسائل بوصفها مستنداً وحجّةً لتطوير الطلّاب في مهاراتهم اللغوية وبخاصّة الكتابة. ثانياً-هذا الاختيار طبيعي ولا تتدخل فيه العوامل الخارجيّة.

أداة الدراسة

كانت أداتنا الهامة والمستخدمة في هذه الدراسة هي قائمة تحليل المحتوى؛ وعلى أساس منهج تحليل الخطأ يمكن تقسيم مواضع الأخطاء النظاميّة أو أخطاء المقدرة لدى متعلّمي اللغة العربية في استعمال الحروف الجارّة المناسبة للأفعال إلى ثلاثة أقسام:

-١استعمال هذه الحروف في غير مكانها أو تعدية الأفعال المتعدية بحروفٍ غيرمناسبة،

نحو: «اقتبس عنه أفكاره، اعتذر من الرئيس، اضطرّ فلان لعمل كذا والصواب أن يقال: اقتبس منه أفكاره، اعتذر إلى الرئيس، اضطرّ فلان إلى عمل كذا» (سلمان،٢٠٠٣: ١٠٧ و٨١).

-٢ حذف الحروف الجارّة عندما تقتضي الحاجة ظهورها، أو تعدية الأفعال المتعدية بالحروف مباشرة. على سبيل المثال: هي تشعر التعب، لايخفاك أنّ الأمر كذا والصواب أن يقال: هي تشعر بالتعب، لا يخفى عليك أنَّ الأمر كذا.

-٣إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها، أو تعدية الأفعال المتعدّية بنفسها، بالحروف، على سبيل المثال: أسأل منكم، أكّد على الأمر والصواب أن يقال: أكّد الأمر، أسألكم، أو «ساد فلان على قومه، أزدري بالدنيا، حرمه من الشيء والصواب أن يقال: ساد فلان قومه، أزدري الدنيا، حرمه الشيء» (المصدرنفسه: ٨٨ و٦٥).

ويمكن الإشارة في أهم أسباب هذه الأخطاء إلى التدخّل اللغوي، والتداخل اللغوي نفسه الذي يؤدي إلى فرط التعميم؛ فهو ناتج عن ضعف الحصيلة اللغويّة لديهم.

تحليل البيانات

وللتعرّف على أخطاء الطلّاب في استخدام الحروف الجارّة، قمنا بتحليل نوع أخطائهم ومصادر تلك الأخطاء على أساس المراحل التي ذكرناها (جمع المادّة، ووصف الخطأ، وشرحه) وقد أخذنا العينة في المرحلتين لغرض كشف الأخطاء وتحليلها. كما قمنا في دراستنا بتحديد الاستعمالات الخاطئة لهذه الحروف في الأوراق الطلّابية في مرحلة جمع المادّة وتحديد الخطأ وبعدها صنّفنا الأخطاء في ثلاث فئات في مرحلة وصف الخطأ وتصنيفه وهي: -١استعمال هذه الحروف في غير مكانها. -٢حذف هذه الحروف حين يقتضي السياق ذكرها. -٣إبقاء هذه الحروف حين لايقتضي السياق ذكرها؛ ثمّ شرحنا الأسباب وكيفيّة وقوع الأخطاء في مرحلة شرح الخطأ وتفسيره. وقمنا في المرحلة الأولى من الدراسة باختيارصفحة واحدة من عينة الدراسة بصورة عشوائية من الرسائل المختارة للجامعتين، وأحصينا أخطاء الطلاب في هذه الأوراق. كما قمنا في المرحلة الثانيّة من الدراسة باختيار العينة من جديد من الرسائل المختارة للتأكّد من النتيجة الحاصلة في المرحلة الأولى.

عرض النتائج

صنّفنا نوعية أخطاء الطلاب في استعمال الحروف الجارّة ومصادرها في المرحلة الأولى

من الدراسة في جدول (١) الذي يبيّن نوع الأخطاء ومصادرها ونسبتها المئوية لهذه الأخطاء لدى طلبة جامعة تربيت مدرّس.

جدول (١) تصنيف الأخطاء لطلّاب جامعة تربيت مدرس في استعمال الحروف الجارّة

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	مصدر الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
استعمال الحروف	١٢	٧٥٪	التدخل	٨	٥٠٪
حذف الحروف	٠	٠	نقص المخزون	٨	٥٠٪
إبقاء الحروف	٤	٢٥٪	التداخل	٠	٠
المجموع	١٦	١٠٠٪	المجموع	١٦	١٠٠٪

يتّضح من الجدول رقم (١) أنّ معظم أخطاء الطلّاب من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة (٧٥ ٪) من أخطائهم كانت من هذا النوع. ونلاحظ كذلك أنّ نسبة (٢٥ ٪) من أخطائهم كانت من نوع «إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إليها ». كما أنّه لا يوجد أي خطأ في الأوراق الطلّابيّة حول «حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إليها». ويتبيّن لنا من هذا الأمر أنّ الطلّاب ليس لديهم مشكلة في استعمال هذا النوع «حذف الحروف الجارّة»، كما يمكن أن نستنبط من ذلك أنّ الطلّاب لديهم وسواس في استعمال هذه الحروف، وهم يرجّحون استعمالها بدلاً من حذفها، وربّما يظنّون أنّ استعمال هذه الحروف يقترب بكتابتهم إلى العربيّة، ويبعدهم عن العجمة، لكن في الحقيقة هم يعمّمون قواعد استعمال هذه الحروف في كتاباتهم. وتجدر الإشارة إلى أنّه في بعض الأعوام ما وجدنا خطأً في أوراق الطلّاب. ويمكن القول إنّ «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها» يعدّ من أهمّ الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف الطلّاب الإيرانيّين في استعمال الحروف الجارّة، ويليها «إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها». ولكن اختلاف النسبة بين النوعين يوضح لنا أنّ أكثر ضعف الطلّاب هو في اختيار نوع الحرف الجار. وقد يكون سبب هذا الأمر سيطرة أسلوب تفكيراللغة الأمّ عليهم، ونقص مخزونهم اللغوي؛ ممّا أدّى إلى ظهور هذه المشكلة. على أيّ حال يجب على مدرّسي اللغة العربيّة في إيران أن يحرصوا على تجنب وقوع هذين النوعين من الأخطاء لدى طلابهم بغية التخلّص منها؛ إذ هما من الأخطاء الشائعة لدى الطلّاب التي تتجلّى في التدخّل اللغوي، ونقص المخرون اللغوي؛ فالتدخّل اللغوي هو مصدر (٥٠٪) من أخطاء الطلّاب، ولا يشارك التداخل اللغوي في إنتاج هذا النوع من الأخطاء. فيما يلي نوع الأخطاء ومصادرها

والنسبة المئوية التي حصلنا عليها في المرحلة الأولى من الدراسة في جدول (٢)لدى طلبة جامعة شهيد بهشتي:

جدول (٢) تصنيف الأخطاء لطلّاب جامعة شهيد بهشتي في استعمال الحروف الجارّة

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	مصدر الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
استعمال الحروف	١٥	٪٦٠	التدخل	١٣	٪٥٢
حذف الحروف	١	٪٤	نقص المخزون	١٢	٪٤٨
إبقاء الحروف	٩	٪٣٦	التداخل	٠	٠
المجموع	٢٥	٪١٠٠	المجموع	٢٥	٪١٠٠

يوضح الجدول رقم (٢) أنّ معظم أخطاء الطلّاب من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة (٦٠ ٪) من أخطائهم كانت من هذا النوع. كما نلاحظ أنّ نسبة (٣٦ ٪) من أخطائهم كانت من نوع «إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها». ويوجد خطأ واحد من نوع «حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها» ونسبته (٤ ٪). وهناك (١٥) خطأ في الأوراق الطلّابية من حيث «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»، وأكثرها من نوع التدخّل اللغوي، وأمّا بالنسبة إلى «إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها»، فأكثرها من نوع التدخّل اللغوي، ولعلّ هذا ناتج عن تفكير الطالب بلغته الأم؛ لذلك على الأساتذة أن يحرصوا على تعليم هذه الحروف بصورة دقيقة بغية إبعاد طلّابهم عن التفكير بلغتهم الأم لدى استعمال هذه الحروف.

كما حصلنا في المرحلة الأولى من الدراسة على نتيجة مفادها أنّ أكثر أخطاء الطلّاب في الجامعتين في حروف «الباء، اللام، من، عن، في، على، وإلى» ولتبيين النسبة المئويّة للحروف السبعة قمنا بإحصاء الحروف الجارّة في هذه الأوراق وكان هدفنا الرئيس منه إحصاء نسبة أخطاء الطلّاب في استخدام هذه الحروف، وليس فرز الحروف فحسب؛ فحصلنا على النتائج الآتية في الجدول (٣)و (٤):

جدول (٣) عدد الحروف في الأوراق الطلّابية بجامعة تربيت مدرّس وتحديد الخطأ في استعمالها.

الحروف	عدد الحروف	النسبة المئوية	عددالخطأ	النسبة المئوية
باء	٢١١	١٨/ ٪١٩	٨	٥٨/ ٪٢٢
لام	١٣٧	٤٥/ ٪١٢	٧	٪٢٠

إلى	١٠١	٪٩ /١٨	٤	٪١١ /٤٢
من	١٦٦	٪١٥ /٠٩	٣	٪٨ /٥٧
عن	٩٠	٪٨ /١٩	٥	٪١٤ /٢٨
في	٢٤٦	٪٢٢ /٣٦	٤	٪١١ /٤٢
على	١٢٥	٪١١ /٣٦	٥	٪١٤ /٢٨
سائر الحروف	٢٤	٪٢ /١٨	٠	٠
المجموع	١١٠٠	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠

جدول (٤) عدد الحروف في الأوراق الطلّابية بجامعة شهيد بهشتي وتحديد الخطأ في استعمالها.

الحروف	عدد الحروف	النسبة المئويّة	عدد الخطأ	النسبة المئويّة
باء	٢١٨	٪٢٠ /٧٨	٧	٪١٧ /٠٧
لام	١٥٢	٪١٤ /٤٨	١٠	٪٢٤ /٣٩
إلى	٩٨	٪٩ /٣٤	٥	٪١٢ /١٩
من	١٤٦	٪١٣ /٩١	٣	٪٧ /٣١
عن	٥٣	٪٥ /٠٥	٦	٪١٤ /٦٣
في	٢٥١	٪٢٣ /٩٢	٤	٪٩ /٧٥
على	٩٨	٪٩ /٣٤	٦	٪١٤ /٦٣
سائر الحروف	٣٣	٪٣ /١٤	٠	٠
المجموع	١٠٤٩	٪١٠٠	٤١	٪١٠٠

لا حظنا أنَّ عدد الحروف الجارّة في الأوراق للجامعتين كثيرة جداً، وكما قلنا في السابق إنّ هذه الحروف تسهم إسهاماً بالغاً في تكوين الجملة. كما شاهدنا اسهام الحروف السبعة «باء، لام، من، عن، في، على، وإلى» أكثر من سائر الحروف. والنتيجة التي حصلنا عليها في مرحلة جمع المادّة، وتحديد الخطأ، أنّ الطلّاب يرتكبون الخطأ في استخدام هذه الحروف حينما يريدون استخدامها مع الفعل المركّب الحرفي أو مصدره وسنشرح بعض هذه الأخطاء في قسم شرح الأخطاء. وفيما يلي جدول (٥) والذي حصلنا عليه في مرحلة تصنيف الأخطاء ونسبتها المئويّة من أخطاء الطلّاب بجامعة تربيت مدرّس في المرحلة الثانيّة من الدراسة:

جدول (٥) تصنيف الأخطاء لطلّاب جامعة تربيت مدرّس في استعمال الحروف الجارّة.

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	مصدر الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
استعمال الحروف	٢١	٪٦٠	التدخل	١٩	٪٥٤ /٢٨
حذف الحروف	٣	٪٨ /٥٧	نقص المخزون	١٦	٪٤٥ /٧١

إبقاء الحروف	١١	٤٢/ ٣١٪	التداخل	٠	٠
المجموع	٣٥	١٠٠٪	المجموع	٣٥	١٠٠٪

يتّضح من الجدول رقم (٥) أنّ معظم أخطاء الطلّاب من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة (٦٠٪) من أخطائهم كانت من هذا النوع. ونلاحظ كذلك أنّ نسبة (٤٢/ ٣١٪) من أخطائهم كانت من نوع «إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها». كما نلاحظ أنّ نسبة (٥٧/ ٨٪) من أخطائهم كانت من نوع «حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها». كما نلاحظ أنَّ الطلاب يعانون من التدخّل اللغوي في ارتكاب أخطائهم أكثر من نقص المخزون اللغوي؛ فالنسبة المئوية للأوّل هي (٢٨/ ٥٤٪)، أمّا الثاني فكانت نسبته هي (٧١/ ٤٥٪) وقياساً بالمرحلة الأولى تأكّدنا أنَّ أخطاء الطلّاب أكثرها من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»، ويرجع مصدرها إلى التدخّل اللغوي، وكما قلنا آنفاً هم يعمّمون قواعد استعمال هذه الحروف في كتاباتهم، ويظنّون أنّ استعمال هذه الحروف يقترب بكتاباتهم إلى العربيّة ويبعدهم عن العجمة. والجدير بالذكر أنّه لا تخرج أخطاء الطلّاب في هذه المرحلة عن نطاق الحروف السبعة التي ذكرناها، وقد ارتكبوا الخطأ في استعمالها مع الفعل المركّب الحرفي ومصدره. كما انخفض عدد الأخطاء بالنسبة إلى المرحلة الأولى ولكن ليس هناك فرق كبير بين هذه الأعداد؛ ولم يكن قصدنا فرز الأخطاء فقط، بل كشف مواطن الخطأ ومصدرها. وفيما يلي جدول (٦) تصنيف الأخطاء ونسبتها المئويّة من أخطاء الطلّاب في المرحلة الثانيّة من الدراسة بجامعة الشهيد بهشتي:

الجدول (٦) تصنيف الأخطاء لطلّاب جامعة شهيد بهشتي في استعمال الحروف الجارّة

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	مصدر الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
استعمال الحروف	٤٢	٥٣/ ٥٨٪	التدخل	٢٣	٠٩/ ٥٦٪
حذف الحروف	٢	٨٧/ ٤٪	نقص المخزون	١٨	٩٠/ ٤٣٪
إبقاء الحروف	١٥	٥٨/ ٣٦٪	التداخل	٠	٠
المجموع	٤١	١٠٠٪	المجموع	٤١	١٠٠٪

يوضح الجدول رقم (٦) أنّ معظم أخطاء الطلّاب من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة (٥٣/ ٥٨٪) من أخطائهم كانت من هذا النوع. كما نلاحظ كذلك أنّ نسبة (٥٨/ ٣٦٪) من أخطائهم كانت من نوع «إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها». وأمّا «حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي

الحاجة إلى ظهورها»، فنسبتها (٨٧/ ٤٪). ونلاحظ أنَّ التدخّل اللغوي أكبر أثراً في هذه الأخطاء. ويبلغ عدد الأخطاء من هذا النوع (٢٣)، ونسبتها المئوية (٠٩/ ٥٦٪). وأظهرت نتيجة المقارنة بين هذه المرحلة وبين المرحلة الأولى أنّ نسبة أخطاء الطلّاب من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها» أكثر من سائر الأخطاء، كما تبيّن لنا أنّ أخطاء الطلّاب في هذه المرحلة أكثرها من نوع التدخّل اللغوي.

شرح الأخطاء

سنقوم في هذا القسم بشرح بعض الأمثلة من أخطاء الطلّاب على أساس مصدرين رئيسين في نشأتها. والجدير بالذكر أنّ الأخطاء التي حصلنا عليها في الأوراق الطلّابية كلّها من الحروف الملازمة للفعل المركّب الحرفي، وهي من نوع الحروف الفارغة دلاليّاً، ولا يمكن وضع قواعد لها تضبط استعمال الحروف وتعلّلها؛ وما وجدنا استعمالاً خاطئاً في توظيف الحروف الدالّة على الاتّجاه والمكان الذي شرحناه في الأدب النظري. كما وضّحنا في تعريف الخطأ أنَّ الأخطاء النظاميّة أكثر أهمّيّة من الأخطاء غير النظاميّة؛ وذلك لتكرار حدوثها عند المتعلّمين في مستويات اللغة المختلفة، إمّا بسبب جهل المتعلّم للقاعدة، وإمّا بسبب التدخل اللغوي.

التدخل اللغوى

يتمّ انتاج الأمثلة المذكورة أدناه من أخطاء الطلّاب بجامعتي تربيت مدرّس، وشهيد بهشتي. وهي من نوع الأخطاء الناتجة عن التدخّل اللغوي. «إنّ تدخل اللغة الأم هو المصدر الأبرز للأخطاء بين متعلّمي اللغة الثانية، حتّى إنّ بعضهم جعل تعلّم اللغة الأجنبيّة يتضمّن التخلّص من مؤثّرات اللغة الأم ومن الواضح من نظريات التعلّم أنّ الشخص يستعمل خبرته السابقة في اللغة كي يتيسّر له تعلّم اللغة الثانية. ولا شكّ أنَّ اللغة الأم هي مجموعة من الخبرات السابقة. وحين تنقل اللغة الأم نقلاً سلبيّاً نقول: إنّ التدخل قد حدث» (براون، ١٩٩٤: ١٠٧).

١-استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها

أولاً: أ) الخطأ: ينذرهم عن؛ في جملة (وحيناً ينذرهم عن عذاب الجحيم).

ب) الصواب أن يقال: ينذرهم بعذاب الجحيم. يستخدم الطالب هذا الفعل في لغته الأم مع حرف إضافة «از» وكما قلنا سابقاً يعادل هذا الحرف في اللغة العربيّة بحرف «عن»،

وبهذا الشكل وقع الطالب في إشكالية التدخل اللغوي بسبب التفكير بلغته الأم.

ثانياً: أ)الخطأ: قولهم : مقسوماً بأجزاء في جملة (وأن يكون مقسوماً بأجزاء ينطق بها الشعر أفضل).

ب) الصواب أن يقال: مقسوماً إلى أجزاء. «ويقال: قسّم بحثه إلى فصولٍ أي جزّأه إلى فصولٍ» (مجاني الطلاب، ٢٠٠٤: ٦٧٢). إنّ الطالب أثّرت عليه لغته الأم في كتابة هذه الجملة؛ لأنّه يستخدم هذا الفعل مع حرف إضافة «به» في اللغة الفارسيّة المعادل حرف «باء» في العربية ؛ وعلى هذا أصيب الطالب بالتدخّل اللغوي إثر تفكيره بلغته الأم.

ثالثاً: أ)الخطأ: قولهم: نظراً بأنّه؛ في جملة (ونظراً بأنّه ليس من السهل تحديد الوظيفة الوصفيّة لتداخلها مع الوظيفة الإيحائيّة).

ب) الصواب أن يقال: نظراً إلى أو نظراً لأنّه؛ كما قيل: «نَظَراً ومَنظَراً ومَنظَرةً وتَنظاراًونَظَراناً لهُ وإليه: أبصره تأمّله بعينه» (معلوف، ١٩٩٢: ٨١٧). تأثّر الطالب بلغته الأم واستخدم حرف «باء» مع مصدر نظراً. في الحقيقة هو فكّر بلغته الأم في كتابة هذه الجملة، وترجمها إلى اللغة العربيّة لأنّ كلمة «النظر» تُستخدم مع حرف إضافة «به» في اللغة الفارسية في هذا المعنى.

رابعاً: أ) الخطأ: إستند بـ؛ في جملة (إستند أصحاب الكوفة).

ب) الصواب أن يقال: استند إلى. كتب الطالب هذه الجملة في إثر تفكيره بلغته الأم؛ لأنّه يستعمل هذا الفعل في اللغة الفارسيّة مع حرف إضافة (به)؛ وكما قلنا آنفاً «يعادل حرف «إلى» في اللغة الفارسية بحرفي «تا و به» » (ابن الرسول،نجف آبادي،١٣٩٠: ٢٤). في الحقيقة أصيب الطالب بالتدخّل اللغوي.

خامساً: أ) الخطأ: في قولهم :بالرغم من؛ في جملة (فبالرغم من خطابه السياسي الذي يملأ صفحات الرواية)

ب) الصواب أن يقال: على الرغم من...«الرغم: الرغام، ويقال: إنّه فعله على رغمه، وعلى الرغم منه، وعلى رغم أنفه: على كره منه» (هارون، د.ت ،ج١: ٣٥٨). أصيب الطالب بالتدخّل اللغوي وكتب حرف «باء» بدلاً من حرف «على» إثر تفكيره بلغته الأم.

سادساً: أ) الخطأ: أجابوا إلى؛ في جملة (أجابوا إلى البيت على وجهين).

ب) الصواب أن يقال: أجابوا عن البيت. يُستعمل فعل أجاب في اللغة الفارسيّة مع حرف إضافة «به» ويعادل هذا الحرف في اللغة العربيّة بحرف «إلى»؛ على هذا استخدم الطالب هذا الفعل مع حرف لا يتناسب معه على إثر التفكير بلغته الأم.

٢- إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها

أولاً: أ) الخطأ: يعتبر أحد من مشاكل في جملة (يعتبر أحد من مشاكل معرفة حافظ، عدم وجود مصادر).

ب) الصواب أن يقال: يعتبر عدم وجود مصادر إحدى مشكلات معرفة حافظ . لا يحتاج الفعل إلى حرف جارّ، لأنّ غرض الكاتب هو عدّ، ولكن إذا أضفنا حرف جرّ كما في المثال الآتي يتغيّر معناها «اعتبر منه: تعجّب واعتبر فلاناً عالماً: عدّه عالماً وعامله معاملة العالم» (هارون، د.ت، ج٢ : ٥٨٦). يتّضح من هذا المثال إصابة الطالب بالتدخّل اللغوي؛ لأنّه استخدم حرف إضافة «از» مع هذا الفعل حين استخدامه لعدّ في لغته الأم؛ وكما قلنا في القسم النظري يُعادَل حرف «از» في اللغة الفارسيّة بحرفي «من وعن» في اللغة العربيّة. في الواقع ارتكب الطالب الخطأ نتيجة تفكيره بلغته الأم.

ثانياً: أ) الخطأ: في قولهم: حسباً على في جملة (إن نقارن الشعراء حسباً على استخدامهم)

ب) الصواب أن يقال: حسب استخدامهم. يقع الطالب في استخدام هذه الجملة في التدخّل اللغوي الناتج عن تفكيره بلغته الأم؛ لأنّ «من معاني الحرف «على» الاستعلاء، ويعادله في اللغة الفارسيّة حرف الإضافة «بر» » (نجف آبادى وابن الرسول،١٣٨٩: ١٨٠).

٣- حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها

أولاً: أ) الخطأ: الابتعاد الأعمال الفكريّة.

ب) الصواب أن يقال: الابتعاد عن الأعمال الفكريّة.كما ذكر في المعاجم: «ابتعاد عن: تجنُّب» (ميرزايي، ١٣٨١: ٢٨)، لم يستخدم الطالب الحرف مع هذا المصدر إثر نقص مخزونه اللغوي، في حين يُستعمل هذا المصدر في اللغة الفارسية مع حرف إضافة «از» الذي معادله في اللغة الفارسية حرف الجرّ «عن» في كثير الأحيان. ربّما تجنّب الطالب استخدام الحرف؛ ليتحاشى التدخّل اللغوي.

ثانياً: أ) الخطأ: تعرّف؛ في جملة (تعرّف الشاعرَ).

ب) الصواب أن يقال: تعرّف على الشاعر، أو تعرّف إلى. أصيب الطالب بالتدخّل اللغوي؛ لأنّه استعمل الفعل من دون الحرف إثر نقص مخزونه اللغوي؛ ويمكن القول إنّه عمّم قاعدة خاصّة في استعمال فعل «تعرّف» للأشياء على الفعل نفسه للانسان. لأنّ يُستخدم هذا الفعل للإنسان مع حرف «على» في حين يُستخدم للأشياء مباشرة أي من دون حرف جرّ.

ثالثاً: أ) الخطأ: في استعمال الفعل يشعر من دون تعديته بحرف الجرّ بـ في جملة (يشعر

تأنيب الضمير).

ب) الصواب أن يقال: يشعربتأنيب. كتب الطالب هذه الجملة إثر تفكيره بلغته الأم؛ لأنّه لا يستخدم هذا الفعل في لغته مع الحرف.

نقص المخزون اللغوي

عندما لا يعرف الطالب قاعدة ما من اللغة الثانية يلجأ إلى تعميم ما يعرف على ما لا يعرف من اللغة في كثير من الأحيان. «يشار دائماً إلى إفراط التعميم في اكتساب اللغة الثانيّة بأنّها شائعة شيوعاً كبيراً حيث يعمّم الطالب قاعدة ما أو عنصراً ما وراء حدوده الطبيعية-بصرف النظر عما في لغته الأم» (براون، ١٩٩٤: ١٠٩). وفيما يلي أمثلة من أخطاء الطلّاب بجامعتي تربيت مدرّس وشهيد بهشتي، وهي من نوع نقص المخزون اللغوي الذي يؤدّي إلى إفراط التعميم في استخدام الحروف الجارّة في كثير من الأحيان.

١-استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها

أولاً: أ) الخطأ: في قولهم: الإبتعاد منه؛ في جملة (أتترك سلمى حبيبها بالفراق والإبتعاد منه؟).

ب) الصواب أن يقال: الابتعاد عنه كما قيل: «ابتعد عن: تجنُّب» (ميرزايي، ١٣٨١: ٢٨)، وكما قلنا يعادل حرف «از» في اللغة الفارسيّة بحرفي «من وعن» في اللغة العربيّة؛ وعلى هذا قد يرتكب الطالب الخطأ؛ لأنّه اختار الحرف غيرالمناسب لهذا الفعل إثر نقص مخزونه اللغوي.

ثانياً: أ) الخطأ: في قولهم: بالنسبة للفكر؛ في جملة (ليس بالنسبة للفكر السلفي ولكن أيضاً للفكر الاشتراكي...)

ب) الصواب: بالنسبة إلى؛ كما قال هارون بالنسبة إلى كذا: بالنظر إليه (هارون، د.ت، ج٢: ٩٢٤). إنّ قصد الطالب هناك المقارنة بين شيئين ولكن استخدم المصدر مع الحرف غير المناسب؛ وهذا يبيّن لنا نقص مخزونه اللغوي.

ثالثاً: أ) الخطأ: في قولهم: عدم التقيّد من السعة في جملة (عدم التقيد من السعة و... للتعبير عن كل ما يراد للتعبير الشعري عنه).

ب) الصواب أن يقال: عدم التقيّد بالسعة لأنّ معناه الالتزام بأمر، كما قيل «تقيّد بالشيء:خضع له وراعاه: تَقَيَّد بالأنظمة؛ تَقَيَّد بالأوامر» (مجاني الطلاب، ٢٠٠٤: ٧٠١). يتبين لنا من هذا الخطأ أنّ الطالب ليس لديه علم بالحرف الخاصّ لهذا الفعل. وربّما لم

يستخدم حرف «باء» مقترناً به لتجنّب التدخل اللغوي.

رابعا: أ) الخطأ: في قولهم: تقليلاً للآلام؛ في جملة (فاضطرّت إلى ترك بلدها تقليلاً للآلام).

ب) الصواب: تقليلاً من الآلام. وفقاً لآذر نوش قلّله أو قلّل من (آذرنوش، ١٣٧٩ : ٥٥٥). في هذا المثال الطالب لم يكن لديه العلم بالحرف الخاص لهذا الفعل لهذا استعمله مع حرف «اللام» واستعمل المفعول لأجله بدلاً من الفعل. ويمكن القول إنّه عمّم معلوماته المستقاة من اللغة العربيّة، ورجّح استعمال الحرف مع هذا الفعل لتقريب كلامه باللغة العربيّة.

خامساً: أ) الخطأ: في قولهم: تحدّث مع؛ في جملة (تحدّث هزار مع الوردة).

ب) الصواب أن يقال: تحدّث إلى. كما قد ذكر: «تحدّث: تكلّم. ويقال: تحدّث إليه أي خاطبه» (هارون، د.ت، ج١٦٠:١). غرض الكاتب هنا هوالخطاب؛ فاستعمال حرف «مع» خطأ في هذا الموضع. وقد استخدم الكاتب هذا الحرف نتيجة نقص مخزونه اللغوي وعمّم معلوماته انطلاقاً من هذا الفعل. ربّما أنّه قد رأى هذا الفعل مع حرف «مع» فعمّمه على معانيه الأخرى. وكما قلنا آنفاً إنّ الأخطاء أكثر تأثيراً في غموض معنى الكلام؛ لأنّها مرتبطة بالاستعمال الخاطئ للقواعد، وكما نلاحظ في هذا المثال يقع الطالب في الخطأ بسبب استخدام القاعدة بشكل غير مناسب.

سادساً: أ) الخطأ: تعرّف عليها في جملة (بالدلالة النسقية، التي ينبغي أن يوجّه لها الناقد الثقافي مهمة لكشفها والتعرّف عليها).

ب) الصواب أن يقال: تعرّفها. الغرض هنا: تعرّف الأشياء، كما قيل: تعرّفت على الأشياء، وهذا خطأ، لأنّ الفعل تعرّف هنا يتعدّى بنفسه (عبدالدايم، ١٤١٧: ٤٢). يستخدم حرف على مع هذا الفعل حينما يكون المعرّف إنساناً واستعماله مع الحرف حينما يكون المعرّف شيئاً خاطئ. رأى الطالب استخدام هذا الفعل مع الحرف، وعمّم هذه القاعدة هناك في إثر نقص مخزونه اللغوي.

٢- إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها

أولاً: أ) الخطأ: يُوسّع من؛ في جملة (أن يوسّع من معلوماته حول ثقافة لغة المصدر ويفهم الأمور بنفسه).

ب) الصواب أن يقال: يُوسّع كما قيل «وسّع الشيء، توسيعاً، وتوسِعةً: صيّره واسعاً» (هارون، د.ت، ج٢: ١٠٤٣). استخدم الطالب هذا الفعل بشكل خاطئ، ورجّح الإتيان

بالحرف الجارّ بدلاً من حذفه حتّى يقترب كلامه من العربيّة؛ وهذا ناتج عن نقص مخزونه اللغوي.

ثانياً: أ) الخطأ: في قولهم: عند من منعه؛ في جملة (أن منع تقديم التمييز المذكور عند من منعه).

ب): الصواب أن يقال: عند منعه من دون استعمال الحرف الجارّ.

ثالثاً: أ)الخطأ: مختلّ في عقله؛ في جملة (الرواية تشير إلى تحوّل الشيخ إلى رجل مختلّ في عقله).

ب) الصواب أن يقال: مختلّ العقل. لايحتاج الفعل إلى حرف جارّ، كما ذكر، «رجع الشيطان يلتمس الخلاط أي يخالط قلب المصلّي بالوسوسة، فطنّ الناس أن قد خولطوا وما خولطوا ولكن خالط قلبهم همّ عظيم، من قولهم خولط فلان في عقله مخالطة إذا اختلّ عقله، مختلّ الجسم أي نحيف الجسم» (ابن منظور، ١٤٢١، ج٤ : ١٧٨و٢٠٤).

٣- حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها

أولاً: أ) الخطأ: يدعو؛ في جملة (يدعو البحث عن كلّ عناصرها).

ب) الصواب أن يقال: يدعو إلى البحث...«ربّما نستطيع أن نعرض معاني حروف الجرّ في الفارسيّة والعربيّة، وعلى حسب هذا التعريف يعادل حرف «إلى» في اللغة العربيّة بحرفي «تا و به»» (ابن الرسول،نجف آبادي،١٣٩٠: ٢٤)؛ ولكن لم يستخدم الطالب الحرف المناسب مع هذا الفعل نتيجة نقص مخزونه اللغوي.

ثانياً: أ)الخطأ: سائلاً؛ في جملة (سائلاً ما فيه)

ب) الصواب أن يقال: سائلاً عمّا فيه. لم يستخدم الطالب حرف «عن» نتيجة نقص مخزونه اللغوي؛ فلم يتمكّن من استعمال هذا المصدر مع الحرف المناسب له وكما قلنا في السابق يعادل هذا الحرف في اللغة الفارسية بحرف الإضافة «از».

ثالثاً: أ) الخطأ: ارسل رسالة في جملة (أرسل خاله رسالة إلى والده).

ب) الصواب أن يقال: أرسل برسالة إلى والده. لم يستعمل الطالب حرف «باء» مع الفعل نتيجة نقص مخزونه اللغوي، وعمّم القاعدة المعروفة لديه على هذا الموضع. «جرت استعمالات العرب على أن يجعلوا الفعل «أرسل» متعدّياً ناصباً للمفعول إن كان المرسل إنساناً، أو مما يمشي على أرجل» (عبدالدايم، ١٤١٧: ١٣)؛ في حين لا يعرف هذه القاعدة «إن كان المرسل ممّا يحمل حملاً، فإنّ الفعل (أرسل) لا يتعدّى إلى المفعول بنفسه، وإنّما بحرف الجرّ» (المصدر نفسه).

مناقشة النتائج

إنّ توظيف الحروف الجارة لدى الطلّاب الناطقين بغير العربيّة أمر مهمّ في المهارات اللغوية وبخاصّة مهارة الكتابة. ونلاحظ أنّ كثيراً من خرّيجي الجامعات لم يتمكّنوا من استعمال هذه الحروف استعمالاً صحيحاً بسبب نقص معرفتهم باقتران الحروف الجارّة بأفعال متعدّية بها، كما ساهم في هذا الأمر تدخّل لغتهم الأم. وهذان الأمران يجعلان الطالب يخطئ في استعمال هذه الأفعال مقترنةً بحرفٍ يناسبها. كما نلاحظ أنّ معظم أخطاء الطلّاب متعلّقة بالحروف السبعة التى لها إسهام كبير في الكتابة باللغة العربيّة وهي عبارة عن«الباء، اللام، من، عن، في، على، وإلى». أمّا في الإجابة عن السؤال الأوّل من أسئلة البحث (ما هي أهمّ مواطن الضعف عند الطلّاب في توظيف الحروف الجارّة؟)، فقد قسمت مواطن ضعفهم في توظيف هذه الحروف إلى ثلاثة أقسام؛ وهي: -١استعمال هذه الحروف في غير مكانها. -٢حذف الحروف الجارّة عندما تقتضي الحاجة إلى ظهورها. -٣إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها. وتبيّن لنا أنَّ معظم الأخطاء لدى طلّاب الجامعتين، مصدرها استعمالهم الحروف الجارّة في غير مكانها؛ وربّما يظنّ الطلّاب أنّ استعمال هذه الحروف يقترب بكتابتهم إلى العربيّة، ويبعدهم عن العجمة؛ لهذا يرجّحون استعمالها بدلاً من حذفها. والأخطاء من نوع «حذف الحروف الجارّة عندما تقتضي الحاجة إلى ظهورها» لدى طلّاب الجامعتين أقل بكثير بالنسبة إلى النوعين الآخرين. في حين أنَّ أخطاء طلاب جامعة شهيد بهشتي أكثر من أخطاء طلّاب جامعة تربيت مدرّس.

وفي الإجابة عن السؤال الثاني (ما هي أسباب الخطأ في توظيف الحروف الجارّة عند الطلّاب؟)، وجدنا أنّ معظم أخطاء الطلّاب في استعمال الحروف الجارّة يعود إلى التدخّل اللغوي ونقص المخزون اللغوي. وقد يكون السبب في نقص المخزون اللغوي أنّ الطالب يعتقد أنّه باستخدامه المفرط للحروف يقترب بذلك من أسلوب اللغة العربيّة؛ على أيّ حال ذكرنا هذه الحالة تحت عنوان نقص المخزون اللغوي؛ لأنّ نقص الحصيلة اللغويّة يؤدّي إلى التعميم المبالغ فيه أيضاً. كما لاحظنا في كثير من الأحيان في تصحيح الأوراق الطلابيّة أنّه لم يخطئ الطلّاب في استعمال الحروف المعادلة لمواضع حروف لغتهم الأم؛ وهذا ما يسمّى بالتدخّل الإيجابي. ولكن عندما يختلف موضع استخدام حروف الإضافة بين اللغتين يقع الطالب في الخطأ وهذا ما يسمّى بالتدخّل السلبي؛ وعند الوقوع في الخطأ في حالة عدم وجود فرق في استعمال الحروف بين اللغتين، يدّل ذلك على نقص المخزون اللغوي لدى الطلّاب.

وبالنسبة إلى السؤال الثالث (أيّ عامل أكثر تأثيراً في الاستعمال الخاطئ للحروف الجارّة؟)، رأينا أنَّ أكثر أخطاء الطلّاب في كلتا الجامعتين من نوع التدخّل اللغوي. كما لاحظنا أنّ الحروف الجارّة في اللغة الفارسيّة تُستبدل بحروف الإضافة، وبناءً على ذلك يتعرّض متعلّم اللغة إلى مشكلة التعميم الخاطئ الذي يكون سببه في أكثر الأوقات نقص المعرفة في الفروق الدقيقة بين معادل الحروف في اللغتين من جهة، وتدخّل لغته الأم في اللغة الثانية من جهة أخرى. وعلى هذا الأساس يرتكب الكثير من الأخطاء التي تحدث في الغالب بسبب استخدامات الحروف بين اللغتين. وأمّا من فوائد تحليل هذه الأخطاء وشرحها، فهو إعطاء مؤشّرات يمكن الإفادة منها في تقديم مادّة تعليميّة تكفل لنا تجنّب هذه الأخطاء بعد ذلك. ويدعو الباحثون إلى علاج هذه الأخطاء وتأليف معجم يضمّ ما نحتاج إليه من الأفعال المتعدّية بالحروف بنوعيها اللذين أشرنا إليهما في قسم الفعل المركّب الحرفي، والتركيز المكثّف على تعليم الحروف السبعة التي ذكرناها بالنسبة إلى سائر الحروف الجارّة.

التوصيات

للتخلّص من أخطاء الطلّاب في استعمال الحروف الجارّة نقترح بأن:

تُتَّخذ خطوات أكثر جدّيّة في البحوث المقبلة لبيان وجوه التفاوت والتّشابه بين اللغتين العربيّة والفارسيّة، فعلى سبيل المثال: التحليل التقابلي (ContrastiveLinguistics) بين اللغتين، أو أبحاث حول التصنيفية (Linguistic Typology) بين اللغتين؛ لكي نصل إلى مرحلة يغدو فيها مستوى تعلّم اللغة أكثر ارتقاءً.

كما يقترح بأن يقوم الأساتذة بالتركيز على الأخطاء المتكرّرة لدى الطلّاب في استعمال حروف الجرّ لتذييل الاستعمال الخاطيء، ومحاولة معالجته والتخلّص منه، وأن يكون تدريس الأفعال المتعديّة بحروف الجرّ، بشكل متدرّج يبدأ من الأكثر تداولاً إلى أن يستوفي المعلّم هذه الأفعال مع حروفها المقترنة بها جميعاً.

الهوامش

(١) للمزيد انظر كتاب (پژوهش، پژوهشگری و پژوهشنامه نویسی) لخليل ميرزايی، ص١٧٤.

المصادر والمراجع

ابن الرسول، محمد رضا وسميه كاظمي نجف آبادي. (١٣٩١). «تعليل در معانى حروف جر عربى و حروف اضافه ى فارسى». **مجلة فنون ادبى دانشگاه اصفهان**. سال چهارم. شماره ١. ص ٤٦-٢٧.

ابن الرسول، محمد رضا و سميه كاظمي نجف آبادي. (١٣٩٠). «انتهاى غايت در معانى حروف جر عربى و حروف اضافه‌ى فارسى». **مجلة بوستان ادب دانشگاه شيراز**. دوره ٣. شماره٣. ص٢٦-١.

آيتي، اكرم و فاطمه منوچهري. (١٣٩٠). «تجزيه و تحليل خطا در استفاده از زمان دستورى زبان فرانسه توسط فارسى زبانان با دانش زبان انگليسى». **فصلنامه مطالعات زبان وترجمه**. سال ٤٤. شماره ١. ص ٥٥- ٧٢.

إبن منظور، محمدبن مكرم. (١٤١٨). **لسان العرب**. الطبعة الثانية. بيروت: داراحياء التراث العربي.

آذر نوش، آذرتاش. (١٣٧٩). **فرهنگ معاصر عربى-فارسى**. چاپ اول. طهران: نشرنى.

انطوان الياس، الياس. (١٣٨٥). **فرهنگ نوين**. ترجمة: مصطفى طباطبائى. چاپ پنجم .طهران: كتابفروشى و چاپخانه إسلاميّه.

براون، هـ دوجلاس. (١٩٩٤). **أسس تعلم اللغة وتعليمها**. ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.

جاسم، جاسم علي. (٢٠١٧). «نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي». **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّره. العدد ٧. ص٢١٠-١٥١.

الخولي، محمد علي. (١٩٨٩). « تأثير التدخل اللغوي في تعلّم اللغة الثانية وتعليمها». **مجلة جامعة الملك سعود**. م١. العلوم التربوية (١،٢). ص ١٠٩-١٢٨.

سلمان، على جاسم. (٢٠٠٣). **موسوعة الأخطاء اللغوية الشائعة**. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

شوال، نصيرة. (د.ت). «علاقة التداخل اللغوي بالنمو النفسي اللساني عند الطفل». الجزائر. *http://www.univ-chlef.dz/djossour/wp.*

الشيخ علي، هداية إبراهيم. (٢٠١٥). «تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي بالنمو النفسي لبناء برامج تعليم اللغة العربيّة للطلاب الأروبيين». **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية**. الرقم٢٨. ص٢٣-٥٢.

طبيبيان، سيد حميد. (١٣٨٦). «بررسى حروف معانى در عربى وفارسى». **پژوهشنامه علوم انسانى**. شماره ٥٤. ص٣٦٠-٣٤٥.

طعيمه، رشدي أحمد. (١٤٢٥). **المهارات اللغوية-مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. الطبعة

الأولى. القاهرة: دارالفكر العربي.

عبدالدايم، أحمد محمد. (١٤١٧). **أوهام المثقفين في أساليب العربيّة**، الطبعة الأولى. القاهرة: دارالأمير.

عريف، هنية. (٢٠٠٦). «أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية». **رسالة مقدمة لنيل إلى شهادة الماجستير في فرع الأدب العربي**. كلية الآداب العلوم الانسانيّة- جامعة الجزائر.

عكاشة، عمر يوسف. (د.ت). النحو الغائب. المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر.

غزالي، حانيزم محمد. (٢٠٠٤). «الأخطاء اللغوية الكتابية لدى الطلّاب الملايويين في استخدام المصدر». **رسالة مقدمة لنيل إلى شهادة الماجستير في اللغة العربيّة وآدابها**. كليّة المعارف والعلوم الانسانية- الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.

عمار، محمود إسماعيل. (١٤١٨). **الأخطاء الشائعة في إستعمالات حروف الجر**. الرياض: دارالعلم الكتب.

كاظمی نجف آبادی، سميه ومحمد رضا ابن الرسول. (١٣٨٩). «استعلا در معانی حروف جر عربی وحروف اضافه ی فارسی». **ادب پژوهشی**. شماره١٣. ص١٩٤-١٥٧.

گنجی، نرگس ومريم جلائي. (١٣٨٩). «الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغويّة لطلّاب الجامعات الإيرانيّة في كتاباتهم بالعربيّة». **مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها**. المجلد٧. العدد١٩.

گنجي، نرگس ومريم جلائي. (١٣٨٧). «تداخل و تأثير آن در نگارش عربی دانشجويان فارسی زبان» **مجله علمی زبان وادبيات عربی**. شماره١٠. ص٩٩-٧٧.

متقي زاده، عيسي وأحمد حيدري ونورالدين بروين. (١٤٣٦). «إشكالية مستوى تطبيق فنون تدريس الإنشاء في مرحلة البكالوريوس فرع اللغة العربيّة وآدابها، عرض آراء الأساتذة والطلاب». **مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها**. المجلد١٠. العدد٣٢. ص ١٠٧-١٢٦.

معلوف، لويس. (١٩٩٢). **المنجد في اللغة، البطعة الثلاثة والثلاثون**. بيروت: دارالمشرق.

ميرزايي، خليل. (١٣٨٨). **پژوهش، پژوهشگری وپژوهشنامه نويسی**. چاپ اول. تهران: جامعه شناسان.

ميرزايي، نجفعلي. (١٣١٨). **فرهنگ اصطلاحات معاصر**. چاپ چهارم. قم: دارالثقلين.

-هارون، عبدالسلام محمد. (د.ت). **المعجم الوسيط**. إستانبول: چاغری يا بنلری (دارالدعوه).

__________. (٢٠٠٤). مجاني **الطلاب**. البعطة الأولى. بيروت: دارالمجاني.

__________. (د.ت). **الأخطاء اللغوية التحريرية لطلّاب المستوى المتقدّم في معهد اللغة العربية بجامعة أمّ القرى في مكّة المكرمة**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

Corder S.P.(1957). (Error Analysis, Interlangauge and Second Langauge Acquisiton). **Langauge Teaching and Linguisitics**. No 8 . p 201-217.

خطاهای نگارشی شایع دانشجویان ایرانی رشتهٔ زبان و ادبیات عربی در به‌کارگیری حروف جر

دکترعیسی متّقی زاده*[1]، دکتررئیفه أبوراس[2]، دکترفرامرز میرزایی[3]، طاهره خان آبادی[4]

۱- دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

۲- استادیاربخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه حلب، سوریه.

۳- استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

۴- دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان عربی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

چکیده

حروف جر در شکل‌گیری جملهٔ عربی اهمیّت زیادی دارد و در تغییر معنای آن تأثیرگذار است و خطا در کاربرد آنها منجر به ابهام جمله می‌شود. پژوهش حاضر در پی کشف علّت‌های ضعف عربی‌آموزانِ غیر عرب‌زبان در به کارگیری حروف جر است. روش تحقیق، توصیفی- تحلیلی است. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر، بیست نسخه از پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی بین سال‌های ۸۵ تا ۹۵ در دو دانشگاه تربیت مدرس و شهید بهشتی است. در مرحلهٔ اول از هر پایان‌نامه یک صفحه و در مرحلهٔ بعد چهل صفحه به عنوان نمونه بررسی شد. نتیجهٔ تحقیق نشان داد خطاهای زبان‌آموزان به سه دسته تقسیم می‌شود: ۱. استفاده از حروف جر در جای نامناسب؛ ۲. به‌کارگیری حروف جر در جایی که به آنها نیازی نیست؛ ۳. حذف حروف جر در جایی که به آنها نیاز است. مهم‌ترین موارد خطا مربوط به استفادهٔ نابه‌جا از حروف جر بود که از علت‌های اصلی آن تداخل زبان مادری در زبان دوم وکمبود آگاهی نسبت به افعالی است که با حروف جرِ مخصوص به کار می‌روند. همچنین بخش زیادی از خطاهای زبان‌آموزان در به‌کارگیری حروف جر پرکاربرد «باء، لام، من، عن، فی، علی، و إلی» بود.

واژگان کلیدی: حروف جر، خطاهای نگارشی، تداخل یک جانبه و تداخل دو جانبه، فقر ذخیرهٔ زبانی.

* نویسنده مسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

Common Writing Errors Made by Iranian Students of "Arabic Language and Literature" in Writing Arabic Adpositions (Huruf ul jaar)

Isa Motaghizadeh[*1], Raeife Aboras[2], Faramarz Mirzaei[3], Tahere khanabadi[4]

1. Associate Professor in Arabic Language and Literature, Tarbiyat Modares University, Iran.
2. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Halab University, Syria.
3. Professor Professor in Arabic Language and Literature, Tarbiyat Modares University, Iran.
4. M.A. Student in the Department of Arabic Language and Literature, Tarbiyat Modares University, Iran

Abstract
Adpositions (prepositions and postpositions) play a fundamental role in Arabic sentence structures. They can actually change the meaning of sentences. They may also cause ambiguity in the meaning of sentences if being used erroneously. However, it has been observed that when writing in Arabic, most of the "Arabic Language and Literature" M.A. graduates make errors in using adpositions. Therefore, what this article pursued was discovering the underlying reasons of the Arabic learners' weaknesses in using adpositions and then, attempting to resolve them. The study was a descriptive-analytical one. The statistical population consisted of twenty Arabic Language and Literature M.A. students' dissertations at Tarbiat Modares University and Shahid Beheshti University between 1385 and 1395. At the first phase, one page of each dissertation was surveyed as the sample; then, 40 pages of mentioned dissertations were surveyed. The results demonstrated that language learners' errors were classified in three main categories: 1. Using the adpositions in a wrong place. 2. Using the adpositions where not needed. 3. Deleting the adpositions where they were necessary. The main errors were mostly from the first category which is the application of adpositions in wrong places. The underlying reasons for their occurrence were detected as follows: Unilateral language interference and lack of knowledge about the verbs that should be used with specific adpositions. Also, most of language learners' errors were in applying the adpositions "باء ، لام ، من ، عن ، في ، على ، إلى" which have a lot of usage.

Keywords: Arabic adpositions (Huruf ul jaar), writing errors, language interference, mutual language interference, linguistic competence deficiency.

* Corresponding author: motaghizadeh@modares.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/ ١٤٤٠، ص ٧٨-٥٧

تحليل أخطاء المطابقة فى التركيب الإسنادى فى كتابات طلاب اللغة العربية بجامعة طهران

علي بابي[1]، محمد خاقاني أصفهاني[2*]

١- مرشح للدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، إيران.
٢- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، إيران.

تاريخ الوصول: ٠٨/ ٠٢/ ١٣٩٧ ١٤٣٩/٠٨/١٢ تاريخ القبول: ٢٠/ ٠٢/ ١٣٩٧ ٢٧/ ١٠/ ١٤٣٩

الملخّص

إن من دواعي تطويرعملية تعلّم العربية في إيران، هو الاهتمام باللسانيات التطبيقية، وبالأخص نظرية تحليل الأخطاء ونظرية التحليل التقابلي. حيث سعت هذه الدراسة إلى تحليل أخطاء المطابقة في التركيب الإسنادي، وفي كتابات طلاب اللغة العربية بجامعات طهران، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وشملت الدراسة المجتمع الأصلي وهم طلاب اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران الحكومية حيث اختيرت عيّنة الدراسة عشرون طالباً وطالبة عشوائيا يدرسون اللغة العربية وآدابها في الفصل الدراسي السابع في مرحلة البكالوريوس، معدل أعمارهم ٢٢ سنة، وبمستوى علمي متوسط. وكانت أداة الدراسة ورقتي اختبار -الإنشاء والتعريب- أجريا في مرحلتين وفق المنهج الطولي. وأظهرت النتائج بعد تصنيف الأخطاء وفق جدول كوردر (Corder) أنّ أكثر الأخطاء شيوعا من إجمالي الأخطاء البالغة ٤٩ عددا في التركيب الإسنادي تختصّ بمطابقة المسند للمسند إليه تذكيراً وتأنيثا (٣٠عددا)، تلتها أخطاء مطابقة المسند للمسند إليه في (١٩عددا). وتمثلت الأسباب الرئيسة لهذه الأخطاء أولاً: تداخل العربية نفسها بنسبة ٢٢/ ٦١٪ المرتبة الأولى. وثانياً: تداخل اللغتين والتداخل اللغوي اللذان جاءت نسبتها،٤٨/ ٢٤٪ و٢٨/ ١٤٪على التوالي.

الكلمات الدليلية: تحليل الأخطاء، اللسانيات التقابلية، التركيب الإسنادي، اللغة العربية في جامعة طهران، اللغة الفارسية.

* الكاتب المسؤول: m.khaqani@fgn.ui.ac.ir

التمهيد

تعتبر اللغة العربية التي تزدان بالقرآن الكريم من بين أكثر اللغات البشرية الحية حيث كانت منذ القرون البعيدة محطّ اهتمام الكثير من اللغويين الفرس، ولما حمله المجتمع الفارسي من التواصل مع تعاليم هذا الكتاب في ظل التعايش مع الشعب العربي، اللّهم إلّا في فترات نادرة وبدوافع سياسية أو خوفا من زوال الفارسية لكثرة تسرّب المفردات العربية إليها. (ميرزا، ١٢٩٧ق: ٥- ٦)

ولكن من الملاحظ في العصر الراهن ضعف الإقبال على تعلّم اللغة العربية بإيران وذلك لتعرضه لتحديات وعوائق، مروراً بالمدارس ووصولاً إلى الجامعات والمعاهد، وتعود الأسباب إلى: عدم رغبة بعض تلاميذ المدارس بمادة اللغة العربية، ووجود حالة اليأس والاحباط لدى طلبة اللغة العربية في الجامعات الإيرانية، وكذلك فقدان الكوادر المتخصصة في بعض مراكز المرتبطة بتعليم اللغة العربية (رسولي، ١٣٨٤: ١)؛ ومن هذه العوائق والتحديات ما يرتبط بمجال الفكر الثقافي والإجتماعي والسياسي السائد في المجتمع الإيراني» (حكيم زاده وآخرون، ١٣٩٤ :٣٧) ومنها ما تتعلق بالنظام التعليمي في المدارس والجامعات مثل »وكذلك التركيز على المنهج المنسوخ (الترجمة والقواعد) في التدريس، وأيضاً تحدث الأساتذة باللغة الأم (الفارسيّة) في الصف، والاعتماد على النصوص الأدبيّة القديمة في الصفوف الدراسية في حين أنّ المناهج العلميّة لتعليم اللّغة الأجنبيّة تعتمد على اختيار النصوص الدراسيّة المعبرة عن الحياة اليوميّة والثقافة المعاصرة للبلاد التي تدرس لغتها (اللغة الهدف)» (أحمدي وسليمي، ١٤٣٣: ٨) وكما ذكرنا هناك أسباب أخرى منها عامة تخص فروع العلوم الإنسانية ومنها خاصة تتعلق بفرع اللغة العربية (رسولي، ١٣٨٤: ١).

هذا وكل ما ذكرناه من تحديات وأسباب باختصار، تنقصها بحوث مستقلة ضمن اللسانيات التطبيقية كتحليل أخطاء متعلمي العربية من الناطقين بالفارسية في المهارات الأربع (الكتابة والإستماع والمحادثة وفهم المقروء) مقارنة بتعليم اللغات العالمية الأخرى كالإنجليزية في إيران وكذلك مقارنةً بالبحوث العلمية التي أنجزها العرب إما في مجال تعليم العربية لأبنائها وإما تعليمها لغير الناطقين بها. ذلك لأن عملية تحليل الأخطاء خطوة متكاملة للتحليل التقابلي الذي يعني باستعراض وجوه الخلاف والتشابه بين مستوى لغتين تنتميتان إلى جذور لغوية مختلفة، وللتنبؤ بالمشكلات الناجمة التي قد يتعرض لها المتعلم عن القواعد المختصة باللغة الأم دون اللغة الهدف. أي عندما تكون هناك قاعدة في اللغة الهدف لا شبيه لها في اللغة الأم، سوف يؤدي إلى

صعوبة تعلّم اللغة الجديدة (الراجحي، ١٩٩٥: ٤٧).

وعلى هذا الأساس، ما نهدفه في هذا البحث هذا، الاسهام ولو يسيراً في تذليل هذه العوائق والتحديات بمساعدة المناهج الحديثة المتمثلة فى التحليل التقابلى وتحليل الأخطاء كفرعين من فروع الألسنية التطبيقية باختيارنا موضوع «تحليل أخطاء المطابقة في التركيب الإسنادي في كتابات طلاب اللغة العربية بجامعات طهران» وذلك للتعرف على «ما هي أكثر الأخطاء شيوعا في هذا المجال؟» و«ما هي أسباب تلك الأخطاء؟» آملين في أن تعود بالفائدة على دارسي اللغة العربية وهواتها داخل البلاد. يعتبر تحليل الأخطاء كإحدى المناهج الجديدة، منهجاً مشجعاً يتفاعل فيه الطلبة والأساتذة مع اللغة وذلك للعثور على مواطن الخلل والخطأ في قاعة الدرس. وبالتالي البحث عن طرق علاجها مستعينين بالمنهج التقابلي الذي يطلّع فيها الطالب والأستاذ على أوجه التقارب والتباعد بين الفارسية كاللغة الأم واللغة العربية كاللغة الهدف[1]. كما أن من شأنه أن يساعد الجهات المعنية بشؤون التعليم الجامعي بوضع أطر جديدة لإزالة عوائق تعليم العربية لطلاب هذه اللغة في إيران.

الدراسات السابقة

هناك عدد لا بأس به من الدراسات للباحثين العرب حول تعليم العربية تتضمن تحليل أخطاء متعلمي العربية من أبنائها ومن الناطقين بغيرها وهي كالتالي:

أساتذة جامعة أم القرى (د.ت) ستعرضوا الأخطاء التعبيرية لمتعلمى العربية من الجنسيات المختلفة (عدا الإيرانية) في المستوى التعليمي العالي. وأبومغنم (٢٠١٢) يعالج تأثير الأخطاء الصرفية لطلاب العربية من الجنسية الكورية، ثم آثار هذه الأخطاء على المستويات اللسانية الأخرى. و يناقش كل من العجرمي (٢٠١٥) نعجة وآخرين (٢٠١٢) والنجران وآخرين (٢٠١٣) وأبو الرب (٢٠٠٧) وعمر (٢٠٠٥) أخطاء متعلمي العربية في المستويات المختلفة.

والجدير بالذكر أنّه رغم كثرة الدراسات المستعرضة لأخطاء متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، إلّا أنّ هذه الدراسات ينقصها ما يتعلق بدراسة أخطاء متعلمي العربية من الناطقين بالفارسية،وقد كانت معدودة وانحصرت في دراسات جلايي وگنجي (١٣٨٧)، وخاقاني وپاپي (١٣٩٦)، وپناهي وآخرون (١٣٩٦) حيث تتناول الأولي، أخطاء الكتابة التعبيرية لدى الطلاب الإيرانيين في مرحلة البكالوريوس وتتابع الثانية تحليل أخطاء حروف الجر في كتابات متعلمي العربية من الناطقين بالفارسية، والثالثة

تقارن بين الأخطاء الكتابية لطلبة العربية وطلبة الإنجليزية من الناطقين بالفارسية.

وما يميز هذا البحث عما سبقه من الدراسات، أنّ الدراسات السابقة تعتبر بحوثا عامة من حيث المستويات اللسانية (الصرفية والنحوية والدلالية والإملائية) ولم تركز على مجال أو مستوى واحد أو موضوع معين، ثم إنّها لم تتناول المطابقة في التركيب الإسنادي تناولاً مستقلّا، بل تناولت ظاهرة التذكير والتأنيث والإفراد والجمع كلا على حده ضمن الأخطاء النحوية، وقد حاولنا استعراض ظاهرة أخطاء المطابقة في الجمل بشقيه الاسمية والفعلية أي المطابقة بين الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع والتثنية تضمّ دراسة تقابلية شاملة بين أنواع الجملة العربية والفارسية وظاهرة المطابقة بين أركان الجملة، وهذا ما ينقص البحوث في الدراسات السابقة.

مراجعة الأدب النظري

انطلقت في الخمسينات من القرن العشرين حركة رائدة قادها «روبرت لادو» عندما أصدر كتابه (Linguistics-Across Cultures) الذي قدّم فيه منهجاً للدراسات التقابلية بين لغتين مبينا كيفية الاستفاده منها في تعليم إحداها. فامتدّت هذه الحركة وسادت التقابل اللغوي أو التحليل التقابلي (Contrastive Analysis) الذي يقصد به دراسة لغتين أو أكثر دراسة تقابلية مبيناً عناصر التماثل والاختلاف بين اللغات ليستفاد منها في تاليف الكتب والمواد التعليمية، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة وغيرها (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٠٠)

وفي المقابل ظهرت نظريات أخرى لتحدّى نظرية التحليل التقابلي التي عزت أسباب وقوع الأخطاء إلى تلك الخصائص التي تختلف فيها اللغة الأمّ عن اللغة الهدف و«من هذه النظريات، نظرية تحليل الأخطاء لكوردر Corder الذي ذكر فيه: إن سبب الأخطاء ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى أيضا داخل اللغة الهدف، منها: طبيعة اللغة المدروسة، والتعميم، والتجنب، والافتراض الخاطئ، وغيرها» (جاسم، د.ت: ١٥٤)

ومن هذا المنطلق، فما نتوخاه من هذه المصادر في بحثنا هذا لتحليل الأخطاء، تشمل كلا من تداخل اللغة الهدف نفسها والتدّخل اللغوي وتداخل اللغتين وهي كالتالي:
التدّخل اللغوي يعني الانتقال السلبي [٢] من قواعد اللغة الأم إلى اللغة الهدف. وقد يحدث هذا في المرحلة المبكرة من تعلّم اللغة الهدف حيث المتعلّم لّما يألف نظام اللغة

الهدف (براون، ١٩٩٤: ٢١٤)، فعلى سبيل المثال: إذا قال المتعلّم الفارسي لدى تعلّمه العربية: «أنا هو أرى»؛ بدل «أنا أراه» فالدليل أنّه تأثّر باللغة الفارسية في تقديم المفعول (الضمير المفعولي) على الفعل، لأنّ ترتيب أجزاء الجملة توافق ترتيبها في الفارسية -لا العربية- في هذه الجملة؛ إذ يتقدّم الفعل علي المفعول (الضمير المفعولي) علي الفعل «من او را مي بينم» خلافاً للعربية التي يتقدّم فيها الفعل على الضمير المفعولي «أنا أراه ».

تداخل اللغة الهدف نفسها يطلق على حالة يعمّم فيها المتعلّم ما تعلمه من مقولة في اللغة الهدف على المقولات الأخرى في تلك اللغة. هذه العناية المفرطة بقواعد اللغة الهدف تخلق أخطاء كثيرة، وإن تبّشر بالانقطاع التدريجي من اللغة الأمّ. (گنجي، جلايي، ١٣٩٠:٥) فعلى سبيل المثال، يحاول الطالب العربي أو الفارسي لدى تعلمه الأنجليزية أن لا يقع في خطإ فيضيف حرف the إلى جميع الأعلام في اللغة الإنجليزية (گنجي وجلايي، ١٤٣٠:١٢)

تداخل اللغتين وقد تسمي الأسباب المبهمة أيضاَ، يعني تلك الأخطاء التي يمكن عزوها إلي تداخل اللغة الأم واللغة الهدف معا (ناييني وملكيان، ١٣٩٣: ٣).

العلاقة الإسنادية بين العربية والفارسية في ظلّ النحو الوظيفي

من المعروف أنّ اللغتين العربية والفارسية تنتميان إلى جذور لغوية مختلفة حيث تنتمي العربية إلى السامية والفارسية إلى الهندواروبية لكن «هناك طريقة أخرى لا تعول في تقسيم اللغات على صلات القرابة اللغوية، بل تستند إلى قوانين التطور والارتقاء والتي تقسم اللغات وفق اللغات التحليلية (Analytiques) واللغات الإلصاقية (Agglomerantes) واللغات العازلة (Isolantes)، التي اتبعها الكثير من الباحثين» (بشر، د.ت: ٤٥)

والجدير بالذكر أنّ السامية، وفي طليعتها العربية، وأكثر اللغات الهندية والأوربية- منها الفارسية- تنتمي إلى اللغات التحليلية و«هي المصرفة التي تتغير أبنيتها بتغير المعاني وتحلل أجزاؤها المترابطة فيما بينها بروابط تدل على علاقاتها» (المصدر نفسه)

هذا فإننا سنسلّط الضوء فيما يلى، على إحدى المواضيع النحوية بين اللغتين وهي «التركيب الإسنادي والمطابقة بين أركان الجملة» تمهيداً للخوض في تحليل الأخطاء:

تبدأ الجملة في الفارسية بالاسم وتنتهي بالفعل سواء كانت اسمية أو فعلية، مما جعل بعض اللغويين أن لا يقسموها إلى الاسمية والفعلية على غرار التصنيف الموجود في

العربية بل يكتفون بـ«نهاد وگزاره» كالركنين الرئيسين للجملة (خانلري،١٣٥١: ٢٩)

بناءاً على ذلك، لو قبلنا التقسيم إلى الفعلية والاسمية في الفارسية، فالجملة الاسمية هي التي تختم بالأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) دون غيرها من الأفعال. والرابطة «هي التي تقيم العلاقة الإسنادية بين المسند إليه والمسند إما إيجاباً أو سلبا» (قريب وآخرون،١٣٦٣، ج٢: ٩٠) نحو: إيران (مبتدأ) سربلند (خبر) است (الرابطة)، خلافاً للجملة الفعلية التي تختم بالأفعال التي تكمل العلاقة الإسنادية بينها وبين الفاعل (مسند إليه) أي أنها تقوم مقامين؛ مقام المسند (الخبر) ومقام الرابطة، في نفس الوقت.

أضف إلى ذلك، تتميز الاسمية عن الفعلية في الفارسية في أنّ المبتدأ ليس بفاعل أي لا يفعل شيئاَ بل يأخذ حالة أو صفة خلافاَ للعربية حيث يمكن استبدال«على يذهب إلى البيت» بـ«يذهب على إلى البيت».

أمّا الجملة في العربية فمهما كانت بدايتها، وان كانت باسم بدءاً أصيلاَ، فهي جملة اسمية[٢]. أما إذا كانت مبدوءة بفعل غير ناقص، فهي جملة فعلية. فمثلا«كتابا قرأت»، ليست جملة اسمية بل إنّ «كتابا» مفعول به، وحقه التأخير عن فعله، وإنما تقدم لغرض بلاغي. (الراجحي،١٩٩٠: ١٧٤)

فيمكن القول إنّ هناك تشابهاً نسبياً بين الأفعال الناقصة في العربية وأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) من حيث الوظيفة النحوية حيث لو قارنّا بين«پدرم تنها شد» و«أصبح والدي وحيدا» أدركنا أنّ كلاهما تدرج ضمن الجملة الاسمية إلّا أنّ الفعل الناقص سبق الجملة الاسمية (والدى وحيدٌ) فحوّلتها كجميع النواسخ (حروف المشبهة بالفعل وأفعال القلوب) إعرابية، و وجّهتها زمنية كسائر النواقص (كان، كاد، صار، بات، أمسى و...)

والفرق الآخر بين الاسمية في العربية والفارسية، أنّ الجملة الاسمية في الفارسية لا تحمل مفعولاَ به على الإطلاق إلّا أن يكون المفعول به ضمن جملة فرعية لا تخلّ بأركان الجملة الثلاثة دلالة، خلافاَ لنظيرتها في العربية فإذا قلنا «الغلام يُحبّ» لا يكتمل معنى الجملة إلّا بإضافة المفعول به. ومثال الجملة المعنية في الفارسية، نحو: «برادرش كه او را سرزش مى‌كرد، پشيمان شد» حيث أركان الرئيسة للجملة هي «برادر» و «پشيمان» و«شد» وماسواها (كه او را سرزش مى‌كرد) تابعة للمسند إليه (برادرش).

وأخيراً يمكن القول إنّ الوجه المتميز للتركيب الإسنادي في الفارسية مقارنة بالعربية أنه لا يقوم في الجملة الاسمية الفارسية دون رابط خلافاَ للعربية التي يتألّف التركيب

الإسنادي فيها من ركنين (المسند والمسند إليه) دون رابط أو واسطة، سواء أكانت الجملة اسمية أو فعلية. فالجملة الاسمية في الفارسية نحو «او خوشحال است» حيث لا بد من الإتيان بفعل «است» وأخواته لتقوم بدور الرابط الإسنادي خلافاً للعربية حيث تتكون الاسمية فيها من ركنين: «هو مسرور».

المطابقة في الإسناد، بين الفارسية والعربية

إنّ مطابقة المسند للمسند إليه تذكيراً وتأنيثاً وإفراداً في العربية، تجري في كلتا الجملتين الاسمية والفعلية غير أن هناك حالات تستثني من المطابقة وهي كما يلي:

في الجمل الفعلية يجب إفراد الفعل (المسند) وإن كان الفاعل جمعاً أو مثنّى.

لا يلزم المطابقة في الجنس إذا ابتعد الفاعل عن الفعل، لوجود الفاصل، أو جاء الفاعل مؤنثاً مجازياً، أو لكونه من الجموع. (الغلاييني، ١٩٩٣، ج٢: ٢٣٣)

وفي الفارسية يجب مطابقة المسند إليه (الفاعل وما يعادله) للمسند (الفعل التام أو المُعين) إفراداً وجمعاً إذا كان المسند إليه عاقلاً: «دانشمندان آمدند» (الفعل التامّ)، و«آنها دانشمند هستند» (الفعل المعين)؛ ويجوز المطابقة بينهما إذا كان المسند إليه (الفاعل) غير عاقل كقولنا: «سگان سياه هستند» أو «سگان سياه هست» (حلمي، ١٩٨٦: ٢٥)

واللافت للنظر هنا أنّ الفعل الناقص في العربية (كان واخواتها وكاد وأخواتها) وإن يعامل معاملة الأفعال التامة في مطابقتها للمسند إليه في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع والتثنية فإنه لا يعتبر مسنداً لأنه لا يدلّ على الحدث بل جاء ليدلّ على الزمن النحوي[٤] (أصبح الجار غنيا)، أو النفي (ليست الطالبة مجتهدة).

وكما هو الحال في الفارسية حيث الأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) تلاحقها نهأيات صرفية تطابق الفاعل (أو نهاد) في العدد نحو: «دانشجو كوشا نيست» و«دانشجويان كوشا نيستند» إلّا أنّ في الفارسية لا يطابق المسند (كوشا) المسند إليه (دانشجو، دانشجويان) أي لا تتحول صورة المسند موائماً مع صورة المسند إليه -إلّا فى حالات قليلة[٤]- خلافاً للعربية حيث نقول: «الطالبات مجتهدات».

الطريقة

مجتمع وعينة الدراسة

الدراسة شملت المجتمع الرئيس وهم طلاب اللغة العربية بجامعة طهران الحكومية من سنة ٢٠١٦-٢٠١٧ الجامعية، حيث اخترنا عشرين طالبا كعيّنة عشوائية من مجموع ٢٥ طالبا من الصف الوحيد الذي درس اللغة العربية وآدابها في الفصل الدراسي

السابع في مرحلة البكالوريوس، ومعدّل أعمارهم ٢٢ سنة وتم تقدير مستواهم العلمي بالمتوسط.

أداة الدراسة

تم إجراء الاختبار بطريقة فجائية، وفي مرحلتين بفاصل زمني طوال الفصل الدراسي. وتم عرض ثلاثين جملة لا تزيد عن سطر واحد على الطلاب في المرحلة الأولى وفق مستواهم المتوسط، ثم طلبنا منهم تعريب تلك الجمل في وقت لا يتجاوز ساعة. وفي المرحلة الثانية عرضنا عليهم موضوعا للكتابة التعبيرية وكان بعنوان «كيف تقضي اوقات الفراغ؟» وطلبنا منهم أن يكتبوا عنه بما لا يقلّ عن عشرة سطور.

تحليل البيانات

لقد اعتمدنا المنهج الطولي (Cross sectional method) دون المنهج العرضي (Method Longitudinal) حيث يتناول الباحث في المنهج الطولي عملية تطور اللغة عند عدد قليل من الدارسين في مستوى واحد طوال مدة طويلة ومستمرة، عكس المنهج العرضي الذي يجمع الباحث خلاله ظواهر اللغة عند شريحة كبيرة من المتعلمين الدارسين في المستويات المختلفة في زمن محدد. (گنجي وآخرون، ١۴٣٠: ۴)

وللتأكد من صحة واعتبار طريقة جمع البيانات وأسئلة اختبار التعريب اعتمدنا على بعض الدراسات السابقة في هذا المجال، وعرضناها على الأستاذ المشرف والأستاذة القائمة على الصف المشار إليه، وبعد أن استعنا بكتب صدى الحياة (المرحلة المتوسطة) المطبوعة في معهد اللغات بالعاصمة في إستخراج جمل الاختبار تنسيقاً بين المستوى الدراسي للطلاب ودرجة صعوبة أو سهولة الجمل.

وفي النهاية وبعد إحصاء الأخطاء الصرفية والنحوية قمنا بفرز أخطاء تخص التركيب الإسنادي ومن ثم المطابقة فيه، تم تصنيفها إلى قسمين: الجمل الاسمية والجمل الفعلية محددةً نسبة تكرار الأخطاء.

عرض النتائج

المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد

بلغت أخطاء عدم المطابقة في العدد وفق الجدول أدناه، ستة عشر (١٦) خطأ حيث

تعلقت خمسة (٥) منها بجملة «نحن رياضي» وستة (٦) منها تتعلق بجملة «لسنا هاوي كرة القدم» ثم إحداها حدثت في جملة «انتم مستقيظ». وإذا أمعنّا النظر اتضحّت لنا أنّ هذه الجمل الثلاث الخاطئة تشترك في شيء واحد؛ هو الإتيان بخبر مفرد مشتق لمتبدإ جمع. وكان الصحيح هو أن يُقال: «نحن رياضيون»، و«لسنا هواة كرة القدم» و«أنتم مستيقظون» وفق ما شرحنا حول وجوب المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد.

ثم لابدّ من القول بأنّ الحالات الإعرابية لكل من هذه المشتقات رفعاً أو نصباً، ثم كيفية إلحاق علامات الإعراب (ون، ين) والتي كلها من الإعراب الفرعي لهذه المشتقات، مما قد يعرقل أداء الطالب إذ إنّ «هاوي» من الأسماء المنقوصة التي لها أحكامها عند إلحاق علامات الجمع (ون وين) إليها وأنّ «رياضي» تشبه الأسماء المنقوصة فيوهم الطالب أنها تعامل معاملة المنقوص في إلحاق علامات الجمع إليها. أضف إلى ذلك، يبدو أنّ دخول «ليس» الناسخة على الجملة الاسمية في جملة «لسنا هاوي كرة القدم»، مما يوهم الطالب بأنه لا يعامل الجملة كمعاملته الجملة الاسمية في مطابقة الخبر للمبتدأ. يذكر أن «هاوي» خبر ليس واسمه ضمير «نا» فلا بدّ من مطابقة الخبر والمبتدأ إفراداً.

وفيما يتعلق بالأخطاء الأربعة الأخرى التي تشترك في كون الخبر فيها فعلاً؛ فإثنان يشتركان في إسناد الفعل المفرد إلى المبتدأ المثنى لكنهما يختلفان في جنس المبتدأ حيث أحدهما عاقل (يوسف والحسين) والآخر غيرعاقل (شخصية ومزاج) والإثنان الآخران يشتركان في كون خبرهما جملة (فعلية) والمبتدأ فيهما جمع ويختلفان في جنس المبتدأ فأحدهما عاقل (الشباب) والآخر غيرعاقل (أوقات) كما نلاحظ في الجدول (١).

جدول (١) المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد

نوع الخطأ	الجملة الخاطئة	المعادل الفارسي	تصويب الخطأ	وصف الخطأ	تكرار
المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد: ١٢	نحن رياضي	ما ورزشكاريم	نحن رياضيون	المبتدأ ضمير الجمع (نحن) و يجب مطابقة الخبر معه جمعاً	٥
	وليسنا هاوي كرة القدم	و نه طرفدار فوتبال	ولسنا هواة كرة القدم	هاوي خبر ليس واسمه ضمير «نا» فلا بدّ من مطابقة الخبر والمبتدأ جمعاً	٦
	انتم مستقيظ	شما بيداريد	أنتم مستيقظون	مستيقظ (خبر) اسم مفرد ولا تطابق «أنتم» (مبتدأ) جمعاً	١

المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد: ١٦	شخصية ومزاج كل شخص تلعب دورا هاما	شخصيت و مزاج هركس نقش مهمى را ايفا ميكند	يلعبان دورا هاما	شخصية و مزاج كلاهما مبتدأ فالخبر يجب أن يكون مثنّي لإسناده إلى كليهما	١
	لكن يوسف بمساعدة حسين نصبوا مصابيح المسجد	اما يوسف با كمك حسين چراغهاي مسجد را نصب كرد	لكن يوسف ركب مصابيح المسجد بمعونة الحسين	الفعل (نصبوا) يسند إلى يوسف ويجب أن يطابقه إفراداً	١
	الشباب يواجه بأزمة المختلفة	جوانان با بحرانهأي مختلف روبرو ميشوند	الشباب يواجهون أزمات مختلفة	الشباب جمع مكسر للعاقل ولابدّ من اسناد ضميرالجمع (يواجهون) إليها	١
	اوقات الفراغ تملؤون بالامور المفيدة	اوقات فراغت با مسائل مفيد پر ميشود	اوقات الفراغ تُملَأ بالامور المفيدة	«أوقات» جمع غير العاقل (مؤنث مجازٍ) وتعامل معاملة المفرد (المؤنث أوالمذكر) في الإسناد إليها	١
	مجموع الأخطاء				١٦

تحليل الأخطاء حسب مصادر الوقوع

عند تحري الجمل الخاطئة الثلاث (نحن رياضي، لسنا هاوي كرة القدم، انتم مستقيظ) التي بلغ تكرارها ١٢ خطأً، ثم مقارنتها بمقابلاتها الفارسية (ما ورزشكاريم، ما هوادار فوتبال نيستيم، شما بيداريد) نلاحظ أنّ مثل هذه التراكيب في الفارسية لا تخلو من المطابقة (بين المسند والمسند إليه في العدد أيضا) أيضا؛ إذ يأتي المسند إليه في الفارسية متصلًا (نهاد پيوسته) تمثله النهايات الصرفية (شناسه) والتي تحدد الفاعل وعدده كما النهايات الصرفية في المقابلات المذكورة تمثلها«ايم» في الجملتين و«ايد» في الجملة الأخرى المشار إليها بخطّ. لكن الفارق الرئيس بين المطابقة في الفارسية والعربية في هذه المواطن، أنّ علامة الجمع في العربية جزء من الاسم (الخبر) أو هو من علامات الإعراب الفرعي للجمع العاقل لكن في الفارسية، تعتبر علامة لتحديد صيغة الفعل ولا يجوز الحاق علامة الجمع الخاصة بالاسم إلى الخبر (گزاره) في الجملة الفارسية فلا نقول: «ما ورزشكاران هستيم» بل نقول: «ما ورزشكاريم» أو «ورزشكار هستيم».

الخطأ الآخر الذي وقع فيه الطلاب والناجم عن تداخل الفارسية، يكمن في هذه

الجملة «لكن يوسف بمساعدة حسين نصبوا مصابيح المسجد». الطالب تأثر باللغة الأم من جهتين: أولاً: اعتبر «يوسف والحسين» فاعل الجملة معا أسوة بالفارسية العامية خلافاً للفارسية الرسمية (يوسف با كمك حسين چراغ‌هاي مسجد را نصب كرد). ثانياً: بما أنّ المثنّى في الفارسية تعامل معاملة الجمع من حيث إلحاق النهاية الصرفية (آن دو نفر آمدند)، فالطالب أخطأ في إسناد الفعل إلى المبتدأ أو الفاعل في المعنى.

والجدير بالذكر أنه يجب مطابقة الرابط للمسند إليه إفراداً وجمعاً (إلّا التثنية التي تعامل معاملة الجمع) وفي الفارسية إذا كان المسند إليه عاقلاً، وتجوز المطابقة بينهما إذا كان المسند إليه غيرعاقل- كما تقدم. ففي جملة «أوقات الفراغ تملؤون بالأمور المفيدة» قد يكون سبب الخطأ في الإتيان بصيغ الجمع (تملئون)، حيث يعتبر الترجمة الحرفية للفعل الفارسي (پر مى‌شوند؛ باللغة الدارجة) وهو جمع؛ غير أنّ صعوبة قواعد العربية دخيلة في وقوع هذا الخطأ. وهكذا يمكن تطبيق هذه الإفتراض على سبب الإتيان بالصيغة المفردة للفعل في هذه الجملة: «شخصية ومزاج كل شخص تلعب دوراً هاماً» حيث ترجمتها بالفارسية (شخصيت و مزاج هركس نقش مهمي را ايفا مي‌كند) يكشف عن احتمال تأثر الطالب باللغة الأم.

وبناء على ذلك، تم درج ١٥ من الأخطاء ضمن التداخل اللغوي إلى تداخل اللغة الهدف نفسها، وخطأ واحد يعزى إلى الإفراط في التعميم وهو «الشباب يواجه» حيث عمّم قاعدة «وجوب إفراد الفعل عند إسناده إلى فاعل ظاهر» على غير موضعها. ويلاحظ أنّه لو فضّل الطالب، الجملة الاسمية على الفعلية لصارت الجملة صحيحة أي: «يواجه الشباب أزمة» بدلاً من «الشباب يواجه أزمة». بعبارة أخرى إن كان الطالب عارفا بهذه الخصيصة للغة العربية- أي وجوب إفراد الفعل في أول الجملة الفعلية- ما وقع في مثل هذه الأخطاء.

وعليه فقد تبين أنّ طبيعة الصياغة العربية وتركيبها، من شأنها أن تؤثّر تأثيراً بالغاً في وقوع الأخطاء المتقدّمة والبالغة ١٦عددا، ما يغأير التراكيب الفارسية وصياغتها.

أخطاء المطابقة بين المبتدأ والخبر تذكيراً وتأنيثا

بلغ عدد أخطاء عدم المطابقة تذكيراً وتأنيثا أربعة عشر (١٤) خطأً، حيث تنقسّم إلى قسمين: ١٣ منها ترتبط بإسناد الفعل إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها جملة. والقسم الآخر ٤ أخرى ترتبط بإسناد الكلمة المشتقة (حمراء، ومحمرتان، ومتشكلة) إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها مفرد. وثلاثة من العشرة الأولى تتعلق بإسناد الفعل المذكر إلى جموع الكسرة

والمونث السالم (أوقات، ذكريات، أعمال) وثلاثة أخرى تتعلق بإسناد الفعل المذكر إلى المؤنث الحقيقي ويتعلق اثنان منها الى إسناد الفعل المؤنث إلى المبتدأ المذكر (الوقت، والإنسان) كما نلاحظ في الجدول (٢).

جدول (٢) أخطاء المطابقة بين المبتدأ والخبر تذكيراً وتأنيثا

نوع الخطأ	الجملة الخاطئة	المعادل الفارسي	تصويب الخطأ	وصف الخطأ	تكرار
عدم المطابقة تذكيراً و تأنيثاً١٤ :	شخصية و مزاج كل شخص تلعب دورا هاما	شخصيت و مزاج هركس نقش مهمى را ايفا ميكند	يلعبان دورا هاما	كلمة«شخصية» مؤنثة و مزاج مذكر؛ فالفعل يأتي مذكرا بالتغليب و مثنّي لإسناده إلى كليهما.	١
	البنت هرب	دختر فرار كرد	البنت هربت	البنت مونث حقيقي و يجب اسناد ضمير«ت» إليها	٢
	وهي (صبية) كان أحمر	دخترك سرخگون بود	وهي كانت حمراء	المسند مونثة حقيقية فلا يسند إليه إلا فعل مونث	١
	الوقت تمضي	زمان ميگذرد	الوقت يمضي	الوقت مذكر و يسند إليه فعل مذكر	٢
	لأنّ الانسان لم تعلم	انسان نميداند	لانّ الانسان لا يعلم	الانسان مذكر و يسند إليه ضمير مذكر	١
	أعمالنا يطلب إلى الوقت	كارهأي ما نيازمند زمانند	اعمالنا تتطلب وقتاً	كلمة«أعمال»؛ مؤنث مجازي فيجب أن يكون المسند إليها مؤنثاً أيضا	١
	الذكريات التي يحيي الماضي ليس جدير بالتقدير	خاطراتى كه گذشته را برايم زنده ميكند، قابل ارزش گذارى نيست	الذكريات التي تحيي لي الماضي ليست جديرة بالتقدير	«الذكريات» مبتدأ و«ليست» خبر لها ويجب المطابقة بينهما في الجنس	١
	شخصية و مزاج كل شخص تلعب دورا هاما	شخصيت و مزاج هركس نقش مهمى را ايفا ميكند	يلعبان دورا هاما	شخصية مؤنثة ومزاج مذكر؛ فلفعل يأتي مذكرا بالتغليب و مثنّي لإسناده إلى كليهما.	١

	اوقات الفراغ متشكل من اللغتين	اوقات فراغت از دو كلمه ساخته شده است	اوقات الفراغ متشكلة من كلمتين	الخبر اسم الفاعل ومشتق من «يتشكل» فيجب مطابقته للمتبدا	١
	خداها محمرتان	گونه هايش قرمزست	خداها محمرّان	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن	٢
	خده حمراء	گونه اش قرمز است	خده أحمر	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن	١
مجموع الأخطاء					١٤

تحليل الأخطاء حسب مصادر الوقوع

تتميزاللغة العربية بقاعدة التأنيث والتذكير دون الفارسية وهذا يترتب عليها أخطاء بسبب تداخل اللغتين ، وخاصة فى المراحل الأولى من تعلّم اللغة العربية وليست فى المراحل المتوسطة وما تليها، لأنه من النادر جداً أن يكون متعلّم أو طالب اجتاز المراحل الأولى من تعلّم العربية وهو غير عارف بظاهرة التذكير والتأنيث فيها وما يتبعها من بعض القواعد البسيطة (خاصّة فيما يتعلق بالمؤنث الحقيقي) لا سيما إذا كان التعلّم عبر الموادّ الدارسية فى الجامعة والتي تعني بالصرف والنحو أكثر من المعاهد. ولكن إذا اقتصرت هذه الظاهرة في المؤنث الحقيقي وإلحاق تاء التأنيث بالمسند عند إسناده إلى المسند اليه المؤنث حقيقيا، لعزونا جميع الأخطاء الواقعة في هذا المجال إلى التداخل اللغوي دون أسباب أخرى لكنّ المسألة لا تنحصر في هذا، بل كما لاحظنا، هناك حالات إمّا في صياغة الكلمات المؤنثة؛ كالأسماء الممدودة والمقصورة، أنواع المؤنث والمذكر؛ كالحقيقي والمجازي والمعنوي، تصعب الأمر ليس على الناطقين باللغة الفارسية بل ربّما على الناطقين بالعربية أنفسهم. (عمر، د. ت: ١٨١)

والأمرهنا يستدعي التعرف على حالات التراكيب التي وقعت فيها الأخطاء البالغة ١٣ عدداً، حيث تنقسم من جهة إلى قسمين: ٧ منها ترتبط بإسناد الفعل إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها جملة. و۶ الأخرى، ترتبط بإسناد الكلمة المشتقة (حمراء، ومحمرتان، ومتشكل) إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها مفرد، مما يُصعب على الطالب الإسناد هنا. فالصيغ الجموع (أوقات، ذكريات، أعمال) التي لها أحكامها عند الإسناد إليها وقاعدة تغليب المذكر على المؤنث ووجود المثنى في العربية وما شابهها، تخصّ العربية دون اللغة الأمّ (الفارسية).

بناءا على ما أسلفنا، االجملة الوحيدة المكررّة التي حدث فيها التدخل اللغوي

هي «البنت هرب» (دختر فرار كرد) حيث البنت مؤنث حقيقي ويجب تأنيث الفعل (الضمير) المسند إليها، لكنّ الطالب الفارسي أهملها تأثراً بلغة الأمّ التي تخلو من هذه الظاهرة.

وفيما يتعلق بسائر الأخطاء فكلها (١١ عددا) ناجمة عن تداخل اللغة الهدف نفسها، حيث سبعة منها تتمثل في «الوقت تمضي» و«الانسان لم تعلم» و«خداها محمرتان» و«خده حمراء»، تأتي من الإفراط في التعميم لأنّ الطالب الفارسي عمّم قاعدة من اللغة الهدف على محل لا يناسبها حيث أسند فعلا (ضميرا) مؤنثاً إلى مبتدأ مذكر (الوقت والإنسان) أو اعتبر «خدّ» مؤنثة كونها من أعضاء البدن المزدوجة. فهنا نقول بأنّ الطالب بالغ في التصويب فأنّث ما حقه التذكير أو ما يقتضي السياق تذكيره.

مطابقة الفعل للفاعل تذكيراً وتأنيثا وإفراداً وجمعاً

تتعلق جميع الأخطاء إلّا ثلاثة (٣) منها في الجدول أدناه، إلى عدم المطابقة في التذكير والتأنيث ١٦ خطأً خاصّة عندما يتعلق الأمر بإسناد الفعل إلى فاعل هو مؤنث لفظي (ظاهرة التلوث)- وقد تكرّر ١٢ مرة- إلا أننا يمكن تبرير الخطأ علي جواز اكتساب المضاف التذكيرَ من مضاف إليه (التلوث) لكنّ هذا الاحتمال ضعيف جدا لاعتبارات:أولاً: لأنّ الطلاب الذين ارتكبوا هذا الخطأ لم يكونوا على هذا المستوي من السيطرة علي تفاصيل القواعد، وثانياً: الطلاب المتفوقون جميعهم - في عينة البحث- جاؤوا بالفعل (المسند) مؤنثاً.

اضف إلى ذلك، لقد رأينا طوال الدراسة الجامعية أنّ ما يَصعُب علي الطلاب في تطابق المسند والمسند إليه تذكيراً وتأنيثاً، ويكون حول التأنيث اللفظي والمجازي لما فيهما من بعض الشواذ (كإلحاق تاء ببعض الأعلام وتسمية التاءات باعتبارات مختلفة- كالتاء في مصدر المرّة أو التاء للإفراد كالتاء في النملة أو غيرها) فيسألون أحياناً: هل يعامل المؤنث اللفظي أو المجازي معاملة المؤنث الحقيقي عند إسناد الضمير إليها أم لا؟

وعن مطابقة الفعل للفاعل من حيث العدد- والتي شملت ثلاثة (٣) أخطاء- فالقياس في العربية عدم المطابقة عندما يكون الفاعل اسماً ظاهراً جمعاً- بعبارة أصحّ إذا كان الفاعل اسماً ظاهراً، يأتي الفعل مفردا في بدأية الجملة علي الدوام سواء كان الفاعل مفرداً أو جمعاً- لكنّ الطالب أخطأ ثلاث مرات في إسناد فعل جمع إلى الاسم الظاهر، في هاتين الجملتين «لما يقمنَ النساءُ صلاتهنَّ» و«نصبوا يوسفُ بمساعدة الحسين مصابيح المسجد» حيث الصواب أن يقال: «لم تُقم النساء صلاتهنّ أو لم تصلّ النساء» و«

ركب يوسف مع الحسين مصابيح المسجد» كما نلاحظ في الجدول (٣):

جدول (٣) مطابقة الفعل للفاعل تذكيراً وتأنيثا وإفراداً وجمعاً

نوع الخطأ	الجملة الخاطئة	المعادل الفارسي	تصويب الخطأ	وصف الخطأ	التكرار
المطابقة تذكيراً و تأنيثاً: ١٦	لا يحسَب ظاهرة (تلوث الجو) ازمةً	پديده (آلودگی هوا) بحران محسوب نمی‌شود	لا تحسب ظاهرة (تلوث الجو) ازمة	ظاهرة مونث لفظي و لا يسند إلى فعل مذكر	١٢
	زادت ابتعادك عن الله	فاصله‌ات از خدا بيشتر شد	زاد ابتعادك عن الله	«ابتعاد» مصدر و مذكر فلا يسند إلى فعل مونث	٢
	احمرّت خديها	گونه هايش قرمز شد	احمرّ خداها	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن المزدوجة	٢
المطابقة في العدد: ٣	لما يقمنَ النساء صلاتهنَّ	زنان هنوز نمازشان را برگزار نكرده اند	لما تقم النساء صلاتهن	يجب إفراد الفعل إذا تصدّر الجملة و إن كان فاعله جمعاً	٢
	نصبوا يوسفُ بمساعدة الحسين مصابيح المسجد	يوسف با كمك حسين چراغهاي مسجد را نصب كرد	نصب (ركب) يوسف بمساعدة الحسين مصابيح المسجد	الإتيان بالفعل جمعاً للفاعل المفرد من حيث العدد	١
مجموع الأخطاء					١٩

تحليل الأخطاء حسب مصادر الوقوع

كما مرّ في تحليل أخطاء المطابقة بين المبتدأ والخبر، تختصّ ظاهرة التأنيث والتذكير بالعربية دون الفارسية وما يترتب عليها من الأخطاء ترجع الى تداخل اللغة الأم مع اللغة الهدف- أي: الطالب الفارسي لا يراعي القاعدة لأنّ لغته الأمّ تخلو منها- ولكن بشروط:

أولًا: حدوث هذا الخطأ عند استخدام المؤنث الحقيقي أو الإسناد إليها؛ لأسباب أسلفنا الإشارة إليها. وإلّا فيكون السبب هو تداخل اللغة الهدف نفسها.

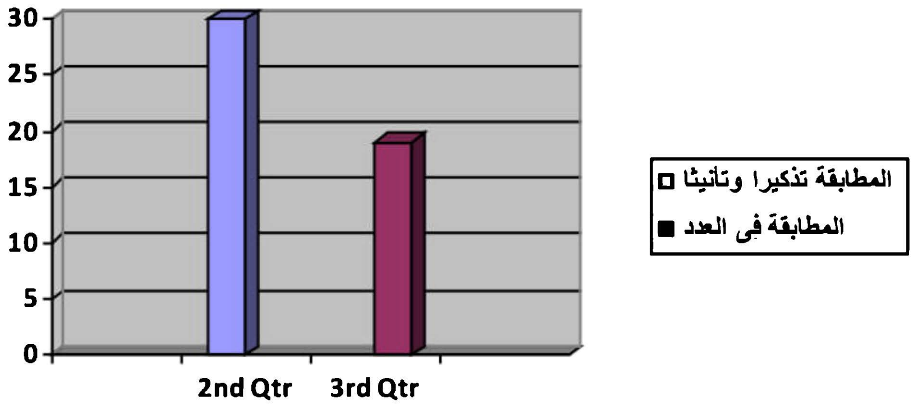
ثانيا: اهمال الطالب علامات التأنيث أي ذكر ما يقتضي السياق تأنيثه ولكن إذا أنّث الطالب ما يقتضي السياق تذكيره، فأساس الخطأ هو الإفراط في تعميم اللغة الهدف. كما أنّ سبب الأخطاء الأربعة تتمثّل في«زادت ابتعادك عن الله»، «احمرّت خديها»، فمصدرها المبالغة في التصويب حيث الطالب أنّث الفعل المسند إلى «خدّ» معمّما قاعدة صرفية تعتبر «اعضاء البدن المزدوجة» من المؤنث المجازي.

وأمّا سبب الأخطاء الثلاثة في إسناد فعل جمع إلى اسم ظاهر مجموع (لما يقمنَ النساءُ صلاتهنّ؛ نصبوا يوسفُ بمساعدة الحسين مصابيح المسجد)، فيمكن عزوها إلى التداخل اللغوي، لإنّ عدم وجود هذه القاعدة في الفارسية جعل الطالب الفارسي ينقل تجربته من اللغة الأم إلى اللغة الهدف.

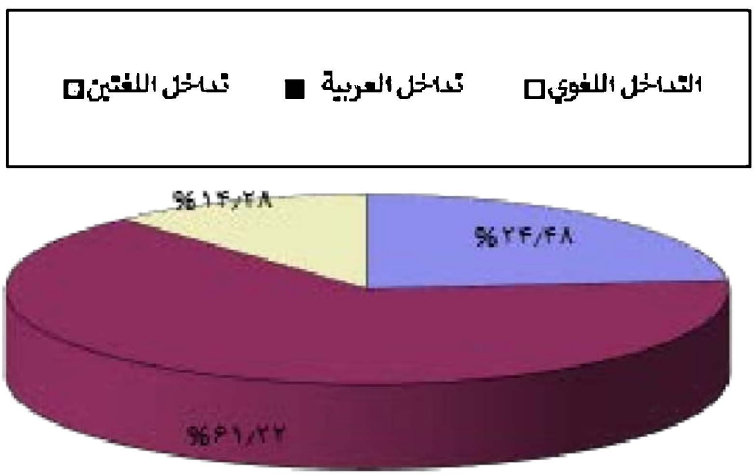
والأمر الملفت للنظر، هو قلة أخطاء الطلاب في مطابقة الفعل للفاعل إفراداً وجمعاً -خاصة ما يتعلق بوجوب إفراد الفعل لفاعل هو اسم ظاهر- رغم وقوع العرب أنفسهم في مثل هذه الأخطاء (خاصة في لغتهم الدارجة). ولكي نعرف السبب، لابدّ من الكشف عن شيء في تعليل هذه الظاهرة، وهو أنّ التدقيق في كتاباتهم دلّنا على أنّهم ربّما قد تحاشوا التورّط في مثل هذه الأخطاء باختيارهم الجمل الاسمية بدلا من الفعلية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى إن الجمل في اللغة الفارسية تبدأ بالاسم على الإطلاق. فالطالب الفارسي اختار الجمل الاسمية متأثرا بأسلوب اللغة الفارسية في كتاباته العربية غير أن هذا التأثر أو ذاك التحاشي لم يخلّصه من الوقوع في أخطاء أخرى تتعلق بالمطابقة بين أجزاء الجملة الاسمية لأنّهم وقعوا في أخطاء عند استخدام كلتا الجملتين.

ولابدّ من التذكير بأنّ المقصود من ظاهرة التذكير والتأنيث في كل ماتقدم، دورها في المطابقة بين طرفَي الإسناد أي ما يمثّل دورا في تركيب الجملة وهي من علم النحو. إذ إنّ للكلمات العربية حالتين: حالةُ إفراد وحالة تركيب. فالبحثُ عنها، وهي مُفردة، لتكون على وزن خاصّ وهيئة خاصة، من موضوع «علم الصرف». والبحثُ عنها وهي مُركبةٌ، ليكونَ آخرها على ما يَقتضيه مَنهج العرب في كلامهم - من رفعٍ، أو نصبٍ، أو جرّ، أو جزمٍ، أو بقاءٍ على حالة واحدة، من تَغيُّر- هو من موضوع علم النحو. (الغلاييني، ١٩٩٣: ٨)

الرسوم البيانية للأخطاء حسب نوع المطابقة ومصادر الوقوع



الرسم البياني (١)نسبة الأخطاء حسب نوع المطابقة



الرسم البياني (٢) نسبة تأثير مصادر الأخطاء

مناقشة النتائج

للإجابة عن السؤالين الرئيسين للدراسة استنتجنا النقاط التالية وهي كما يلي:

تم ايجاد ٤٩ خطأً من اجمالي الأخطاء المتكررة وغيرالمتكررة، حيث ٣٠ خطأً من مجموع الأخطاء مختصّة بمطابقة المسند إليه والمسند تذكيراً وتأثينا، و ١٦ منها تتعلق بالإسناد في الجملة الفعلية أي: مطابقة الفعل للفاعل، و١٤ منها تختصّ بالجملة الاسمية أي: مطابقة الخبر للمبتدأ، تذكيراً وتأنيثا. ثم تأتي بعدها أخطاء مطابقة المسند للمسند إليه في العدد إذ تكررت ١٩ مرّة، انحصرت (١٦) منها في عدم مطابقة الخبر للمبتدأ في العدد

حيث أوتي بالخبر المفرد لمبتدأ مجموع وثلاثة أخرى تتعلق بمطابقة الفاعل للفعل في العدد.

أغلب النسب المئوية من مجموع الأخطاء وفق مصادر وقوعها، مختصّة بتداخل العربية نفسها في كتابات الطلبة وهي (٣٠) خطأً أي:٢٢/ ٦١٪، وكل هذه الأخطاء تختصّ بمطابقة المسند إليه والمسند تذكيراً وتأنيثاً. ثم تليها الأخطاء الناجمة عن تداخل اللغتين بـ٤٨/ ٢٤٪ (أي١٢ خطأً) وأخيراً وجدنا نسبة الأخطاء الناتجة عن تداخل الفارسية بـ ٢٨/ ١٤٪ أي٧ أخطاء.

تداخل اللغة الهدف نفسها يرجع إلى الصياغات الصرفية إلى جانب التراكيب النحوية، أهمها التقدم والتأخر بين المبتدأ والخبر، ودخول النواسخ على الجملة الاسمية، وحالات الإعراب الفرعي، وأحكام الأسماء المنقوضة عند الحاق علامات الجمع بها، وصياغة الكلمات المؤنثة وأنواعها، وصيغ الجمع والتثنية وغيرها.

إن حصيلة الأخطاء الواقعة عند استخدام الجمل الاسمية تساوي نظيرتها عند استخدام الجملة الفعلية بينما لو فضل الطالب الجملة الفعلية على الاسمية، لقلت أخطاءه عدداً كون الجملة الفعلية تبدأ بالفعل المفرد دوماً؛ فيستغني بها الطالب عن قواعد المطابقة بين المبتدأ والخبر إلى حد لا يستهان به.

إن الاختلاف الفاصل بين الأخطاء الناجمة عن تداخل اللغة الهدف نفسها يدل على أن تعليم ظاهرة المطابقة في التركيب الإسنادي في قاعات الدرس أحوج إلى العناية بأثر الظواهر النحوية والصرفية الأخرى (كصياغة الكلمات المؤنثة؛ كالأسماء الممدودة والمقصورة، أنواع المؤنث والمذكر؛ كالحقيقي والمجازي والمعنوي) المتداخلة في هذه الظاهرة منها إلى قضأيا أخرى.

التوصيات

وبناءً على ذلك يجب الاكترات بالتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء ضمن اللسانيات التطبيقية في الأوساط التعليمية للغة العربية بإيران خاصة في جامعة طهران. حيث من المتوقع أن يصلح هذ المنهج شيئا من مسار تعليم العربية وتعلمها في جامعات إيران ثم يثير رغبة لدى الطالب أو المتعلّم في إدراك أوجه الخلاف والتشابه بين اللغة الأم واللغة التي يتعلمها.

الهوامش

١- إن الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آليّاً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية، بل قد تقلل هذه المشكلات، وقد لوحظ أن «التدخل» بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل تم رصدها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية والألمانية. (براون،١٩٩٤: ٤٦)

٢- الانتقال يعنى نقل تجربة لغوية أو عادة لغوية من اللغة الأمّ إلى اللغة الهدف أو من اللغة الهدف إلى نفس اللغة وقد يكون النتقال إيجابياً ولكن ما نريده هنا هو وجهه السلبي الذي يسمّى التدخل.

٣- تتكون الجملة الاسمية في العربية من ركنين: المبتدأ وهو الاسم المتحدث عنه أَو «المسند إليه» ، والخبر أَو «المسند» وهو ما نخبر به عن المبتدأ مثل «خالدٌ مسافرٌ» (الأفغاني،٢٠٠٣: ٢٢٧) والخبر ثلاثة أقسام: «مفرد، وجملة وشبه جملة».

٤- الزمن النحوي يفيد وظيفة في السياق يؤديها الفعل أو الصفة أو ما نقل إلى الفعل من الأقسام الأخرى للكلم كالمصادر والخوالف، خلافاَ للزمن الصرفي الذي يفيد الزمن حتى خارج السياق (عمر،٢٠٠٦: ٢٤٠) وتلازمها اصطلاحات البعد والقرب والانقطاع والاتصال والتجدد والانتهاء والاستمرار وغيرها.

٥- الزمن النحوي يفيد وظيفة في السياق يؤديها الفعل أو الصفة أو ما نقل إلى الفعل من الأقسام الأخرى للكلم كالمصادر والخوالف، خلافاَ للزمن الصرفي الذي يفيد الزمن حتى خارج السياق» (عمر، ٢٠٠٦: ٢٤٠) وتلازمها اصطلاحات البعد والقرب والانقطاع والاتصال والتجدد والانتهاء والاستمرار وغيرها.

المصادر والمراجع

أبو الرب، محمد (٢٠٠٧م). «تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها». **مجلة دراسات العلوم الأنسانية و الاجتماعية**. الأردن: جامعة آل البيت. المجلد٣٤. العدد٢.

أحمدى، محمّد نبى؛ سليمى، على (١٤٣٣). «تعليم اللّغة العربيّة فى إيران (دراسة نقدية فى أهدافها ومناهجها)». **إضاءات نقدية فى الأدبين العربي والفارسي**. عدد٢ (٥)، ص ٤٤-٢٧.

الأفغاني، سعيد (٢٠٠٣). **الموجز في قواعد اللغة العربية**. بيروت: دار الفكر.

براون، دوجلاس (١٩٩٤). **أسس تعلم اللغة وتعليمها**. المترجم: عبده الراجحي وعلى على شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.

بشر، كمال (د. ت). **دراسات في علم اللغة**. القاهرة: دارغريب للطباعة والنشر والتوزيع.

پناهی تازه آباد، مهدی وديگران (١٣٩٦). «بررسی تطبيقی خطاهای نگارشی دانشجويان ايرانی زبانهای انگليسی وعربی». **فصلنامه علمی پژوهشی زبان و ادب فارسی**. دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج. سال نهم. شماره٣٠. ص ٦٤-٤٣

جاسم، جاسم (لا تا). «نظريه تحليل الأخطاء في التراث العربي». مجله مجمع اللغه العربيه الأردني، عدد ٧ ، ص١٥١ ـ ٢١٠.

جلايي پيكاني. مريم (١٣٨٧). **دراسه الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتي كاشان وأصفهان**. رسالة ماجستير. جامعة اصفهان.

حسن، عباس (د.ت). النحو الوافي. الطبعة الخامسة عشرة. القاهرة: دار المعارف.

عمر، تمام (٢٠٠٦). **اللغة العربية معناها ومبناها**. الطبعة الخامسة. القاهره: عالم الكتب.

حكيم زاده، رضوان؛ وديگران (١٣٩٤). «بررسی مشكلات وچالشهای آموزش زبان عربی در مدارس ايران از نظر متخصصان». **پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی**. شماره٣٤. ص ٥٩-٣٧.

حلمي، احمد (١٩٨٦). **المرجع في قواعد اللغة الفارسية**. ط٢. كويت: دار السلاسل.

خيام پور، عباس (١٣٤٤). **دستور زبان فارسي**. تبريز: كتابفروشي تهران.

الراجحي، عبده (١٩٩٠). **التطبيق النحوي**. الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

الراجحي، عبده (١٩٩٥). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**. إسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

رسولي، حجت (١٣٨٤). «ريشه يابي مشكلات آموزش زبان عربي در دانشگاه هاي ايران (مباني تعريف گرايش ها)». **پژوهشنامه علوم انساني**. العدد ٤٨-٤٧، ص ٥٨-٤٣.

شكور، محمدجواد (١٣٥٠). **دستورنامه در صرف و نحو زبان فارسي**. تهران: انتشارات مؤسسه مطبوعاتي شرق.

طيعمه، رشدي (٢٠٠٤م). **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. الطبعة الأولي. القاهرة: دارالفكر العربي.

عمر، أحمد مختار (د. ت). **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين**. مصر: عالم الكتب.

الغلاييني، مصطفى (١٩٩٣). **جامع الدروس العربيه**. الطبعه الثامنة والعشرون. بيروت: المكتبة العصرية.

قريب، عبدالعظيم وآخرون (١٣٦٣). **دستور زبانفارسي پنج استاد**. ج٢. تهران: انتشارات مركزي.

گنجي، نرگس، وآخرون (١٤٣٠هـ) «دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية في الجامعات الإيرانية». **مجلة العين**. السنة الثانية- العدد الرابع. ص ٣٧-١.

گنجى، نرگس وآخرون (١٣٨٧). «تداخل وتأثير آن در نگارش عربى دانشجويان فارسى زبان». **مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها**. عدد ٤ (١٠)، ص ٧٧-١٠٠.

متوليان نائيني، رضوان وآخرون (١٣٩٢). «خطاهاي نحوي عرب‌زبانان در يادگيري زبان‌فارسي به‌عنوان زبان دوم». **پژوهش نامه آموزش زبان فارسي به غيرفارسي زبانان**. شماره٢ (٢)، ص ٨٤- ٥٨.

ميرزا، جلال الدين (١٨٧٩- ١٨٨٠). **نامه خسروان**. چاپ دوم. به همتِ هانرى بارب و ميرزا حسن خداداد تبريزى. تهران: نشر پازينه.

ناتل خانلري، پرويز (١٣٥١). **دستور زبان‌فارسي**. چاپ چهارم. تهران: انتشارات بابك.

تحلیل خطاهای نوشتاری دانشجویان زبان عربی دانشگاه‌های تهران در «مطابقت در ترکیب اسنادی»

علي بابي[1] ، محمد خاقانی اصفهانی[2]*

۱- دانشجوی دکتری بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه اصفهان، ایران.

۲-استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه اصفهان، ایران.

چکیده

ارتقای فرایند آموزش زبان عربی در ایران نیازمند توجه به زبان‌شناسی کاربردی، از جمله نظریهٔ تحلیل خطا و تحلیل تقابلی است. از این‌رو پژوهش حاضر با روش توصیفی- تحلیلی، به بررسی خطاهای دانشجویان زبان عربی دانشگاه‌های تهران در به‌کارگیری «مطابقت در ترکیب اسنادی» پرداخته است. جامعهٔ آماری پژوهش، دانشجویان زبان و ادبیات عرب دانشگاه دولتی تهران هستند و حجم نمونه شامل بیست نفر با میانگین سنی حدود ۲۲ سال و سطح علمی متوسط بوده که به‌طور تصادفی از میان یک کلاس ۲۵ نفره انتخاب شده‌اند که در ترم هفتم مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل بوده‌اند. سطح جامعهٔ آماری و حجم نمونه، سطح متوسط تعیین شده است. ابزار تحقیق دو گونه پرسشنامه (امتحان) بوده که به صورت انشا و تعریب طی دو نوبت با فاصلهٔ زمانی برگزار شده است. جمعاً ۴۹ خطا یافت شد که پس از دسته‌بندی و تحلیل خطاها بر اساس جدول کوردر (Corder)، مشخص شد بیشترین خطاها به ترتیب مربوط به مطابقت مسند و مسندالیه در مذکر و مونث و سپس مطابقت مسند و مسندالیه در عدد است. همچنین از حیث منشأ خطاها نیز به ترتیب بیشترین خطاها شامل تداخل درون زبانی(٪۶۱) و تداخل دو زبان(٪۲۴) و تداخل بینازبانی(٪۱۴) است..

واژگان کلیدی: تحلیل خطا، ترکیب اسنادی، زبان‌شناسی مقابله‌ای، آموزش زبان عربی در دانشگاه‌های تهران، زبان فارسی.

---

* نویسنده مسوول: m.khaqani@fgn.ui.ac.ir

An analysis of the errors of subject–predicate agreement made by Arabic language students at the universities of Tehran

Ali Papi[1], Mohammad Khaqani Isfahani*[2]

1. Ph.D. Student of Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.
2. Professor of Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.

Abstract

Improving the process of learning Arabic in Iran necessitates paying careful attention to Applied linguistics including error analysis and contrastive analysis theories. In line with this, the present study attempted to analyze the subject–predicate agreement errors made by Arabic language students at the universities of Tehran based on the descriptive analytical approach. The study population consisted of Arabic language and literature students at Tehran State University among whom, 20 were randomly selected as the sample who were junior BA students. Their average age was about 22 years and they were of intermediate level of proficiency. Two tests (essay and Translation) were used as the instruments of the study in two steps. After classifying the errors according to the Corder table, overall, 49 errors (duplicate and non-duplicate) were identified. After classification of the errors, based on occurrence origin, most errors were related to intralingual (61/22 cent) and interlingual (24/48 cent) sources, respectively. The most common errors in the index structure were matching the predicate to the reference in terms of gender followed by errors related to number agreement.

Keywords: error analysis, the subject–predicate, contrastive linguistics, teaching Arabic language in Tehran universities, Persian language.

* Corresponding author: m.khaqani@fgn.ui.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/ ١٤٤٠، ص ١٠٤-٧٩

تطوّر كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس الإيرانية (١٩٦١ - ٢٠١٧) على ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبية

محمدرضا نيكوبخت[١]، علي نظري*[٢]، سيد محمود ميرزائي الحسيني[٣]، دانش محمدي[٤]

١- مرشح للدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة لرستان، إيران.
٢- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة لرستان، إيران.
٣- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة لرستان، إيران.
٤- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، إيران.

تاريخ الوصول: ١٣٩٧/٠٢/٣٠ تاريخ القبول: ١٣٩٧/٠٤/٢٥
١٤٣٩/٠٦/١٤ ١٤٣٩/١١/٠٣

الملخّص

يهدف هذا البحث إلى دراسة تطور الكتب المدرسية فى مادة اللغة العربية في قسم العلوم الانسانية من سنة ١٩٦١ إلى ٢٠١٧ (١٣٤٠-١٣٩٦)، وذلك في ضوء طرائق ومذاهب تعليم اللغة الأجنبية. تنتهج هذه الدراسة منهج تحليل المحتوى، حيث تناولت تطوّر هذه الكتب وفقا للأهداف التعليمية، والعلاقة بين المعلم والمتعلّم، وأدوار المعلّم والمتعلّم، والرؤية إلى اللغة والثقافة واستخدام اللغة الأم، والاهتمام بمشاعر المتعلّمين، وطرائق التقويم، والعملية التعليمية التعلمية، والمهارات اللغوية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن الطريقة الشائعة في هذه الكتب هي طريقة النحو والترجمة، لأهمية تعليم ترجمة النصوص وتعليم القواعد بالطريقة القياسية، ولم تأخذ الطريقة السمعية الشفهية في العقدين الأخيرين حظها من الاهتمام حيث تم إدراج بعض التدريبات التحويلية والاستبدالية وبعض الحوارات البسيطة القائمة على المواقف اللغوية وتعليم القواعد بالطريقة الاستنتاجية في هذه الكتب. ونظرا إلى أن هدف تعليم اللغة العربية في المدارس الإيرانية، تقترح هذه الدراسة استخدام الاستراتيجيات الفعّالة للفهم القرائي بدلاً من الاعتماد على التدريبات التحويلية والاستبدالية وترجمة الجمل والنصوص، كما ترى أنه من الضروري التركيز على نشاطات المشاركة الجماعية بدلاً من النشاطات الفردية والنشاطات المركزة على المعلّم.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية، الكتب المدرسية، طرائق تعليم اللغة الأجنبية، طريقة النحو والترجمة.

---

* الكاتب المسؤول: nazari.a@lu.ac.ir

التمهيد

إن عملية تعليم اللغة الأجنبية هي عملية يغلب عليها استخدام الكتاب التعليمي، إذ يحدد المعلم طريقة تدريسه في ضوء أهداف الكتاب، وتدريباته، وطريقة العرض لمحتواه، كما أنّ الدارسين يتأثّرون بشكل كبير بالكتاب التعليمي في أساليب واستراتيجيات التعلّم.

ولقد مرّت كتب تعليم اللغة الأجنبية بعدة مراحل فقامت أولاً على القواعد والمفردات والجمل في طريقة النحو والترجمة، ثم مرّت بالطريقة السمعية الشفهية والتي ارتكزت على الحوار والتكرار والحفظ والتدريبات البنيوية، وشهدت في نهايات القرن العشرين الاهتمام بالأنشطة التواصلية ضمن المدخل التواصلي (ريشاردز، ١٣٨٨ : ٥٦).

أما الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية فقد خضعت أيضا للعديد من التعديلات في العقود الماضية، حيث ترجع الفترة الأولى للتعديلات إلى سنة ١٩٧٤م (١٣٥٣)، ثمّ تلتها تعديلات أساسية أخرى في العقود الـ١٩٨٠ والـ١٩٩٠ والـ٢٠١٠ والـ٢٠١٠ الميلادية.

يهدف هذا البحث إلى دراسة تطوّر هذه الكتب في ضوء طرائق تعليم اللغات الأجنبية وتلقي الضوء على كتب مادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية بقسم العلوم الإنسانية من سنة ١٩٦١ إلى سنة ٢٠١٧ وذلك للتعرف على الطرائق التي اعتمدتها عملية تعليم اللغة العربية في المدارس الإيرانية.

الدراسات السابقة

تناولت دراسات عديدة موضوع تحليل المحتوى للكتب المدرسية في داخل البلاد وخارجها، حيث سنذكر ما يتناسب مع دراستنا الحالية وهي كما يلي:

أجاقي (١٣٨٩) عمد في رسالته للماجستير بتحليل الكتب المدرسية للمرحلة الإعدادية في ضوء طريقة القواعد والترجمة. توصل الباحث إلى أن الكتب المذكورة تم تأليفها على أساس حفظ الحوارات.

توصلت دراسة مخدومي (١٣٩٠) إلى تأكيدها على أن صعوبة القواعد الصرفية والنحوية في الكتب المدرسية سبّبت في انخفاض الحافز للتلاميذ في متابعة الدروس.

سعى نيكوبخت (١٣٨٩) في رسالته للماجستير إلى تحليل نصوص الكتب المدرسية الخاصة بالمرحلة الثانوية والكشف عن تأثير تلك النصوص على تعليم اللغة العربية. وأكدت نتائج هذه الدراسة على أن النصوص الواردة في الكتب العربية المدرسية تم

اختيارها بهدف تنمية القواعد وتدريس التعاليم الدينية.

هدفت دراسة متقي زاده وآخرون (١٣٩٣) إلى تحليل محتوى الكتب العربية للسنة الأولى من المرحلة الثانوية في ضوء النماذج والمؤشرات لتحليل وتنظيم المحتوى. وخلصت الدراسة إلى أن الكتب كانت موفقة إلى حد كبير في التطبيق الصحيح لمبادئ تخطيط المناهج وتنظيم المحتوى.

أظهرت نتائج دراسة متقي زاده وآخرون (١٣٨٩) أن قسم ورشة الترجمة التي تساعد التلاميذ في ترجمة النصوص، تتمتع بجاذبية كبيرة حيث يقبل عليها أكثر التلاميذ عليها عن وحدات الكتاب.

درس رحماني وأعظمي نجاد (٢٠١٨) محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن في إيران على أساس معايير اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة ياسوج حيث توصّلا إلى أن الكتاب الجديد يحتوي على معايير مناسبة في تعليم اللغة العربية لتهميش دور القواعد والاهتمام بدور النصوص.

وهذه الدراسات العديدة ومن أمثالها قامت بتحليل ونقد كتب مادة اللغة العربية في المدارس الإيرانية يركز على أقسام خاصة من الكتب أو على الكتب في فترة معينة، ولم تتطرّق أي دراسة إلى تطوّر هذه الكتب فترة العقود من التعديلات الأساسية في ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبية حتى تمهّد الطريق وترسم الآفاق المستقبلية للتعديلات القادمة.

مراجعة الأدب النظري

الطرائق والمداخل الهامة لتعليم اللغات الأجنبية

١- طريقة النحو والترجمة: (Grammar-Translation)يعتبر اكتساب القدرة اللازمة على قراءة اللغة المكتوبة باللغة الهدف هدفا أساسيا لتعلم اللغة الأجنبية. لذلك، يحتاج التلميذ إلى تعلم القواعد النحوية والمفردات بلغة الهدف كما تحتاج إلى اللغة الأدبية أكثر من اللغة العادية. وتستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم كأداة رئيسة لتعليم لغة الهدف. و«تعد هذه الطريقة طريقة لدراسة اللغة عبر تحليل القواعد النحوية واستخدام القواعد لترجمة الجمل والنصوص إلى اللغة الهدف. لا تنظر هذه الطريقة التعليمية إلى اللغة كأداة لحفظ القواعد النحوية فحسب بل تعطيها دورا لاستيعاب النصوص واستخدام الصرف والنحو» (ريچاردز وراجرز،١٣٩٢: ٧). في هذه الطريقة «تعتبر اللغة الأمّ نظاما مرجعيا لتعلّم اللغة الأجنبية» (استرن، ١٩٨٣: ٤٥٥). وتدريس اللغة

يتكوّن من ثلاث مراحل وهي: «تعليم النحو»، «تدريب المفردات والقواعد النحوية»، «استخدام اللغة» (نوينر وهون فلد، ١٩٩٣: ٢١).

٢- الطريقة المباشرة: (The Direct Method) في هذه الطريقة يتم تعليم اللغة الأجنبية مباشرة دون استخدام اللغة الأمّ للمتعلمين (دنى جيوار، ١٣٦٥: ٢٦). وفي إجراء تدريس طريقة المباشرة يُمنع المتعلم من تعلم القواعد النحوية بشكل مباشر، وعليه أن يكتشف القواعد النحوية استقرائيا ويكتسب الجمل الكاملة وذات المغزى عبر الممارسة والتدريب (تئووان السن والزملاء، ١٣٧٢ :٢٩٨-٢٩٦). يتعلم المتعلم المهارات التواصلية والكلامية عبر الأسئلة والأجوبة التي تطرح بينه وبين المعلم في الفصول الصغيرة، ويكون التركيز الأكثر على الفهم الشفهي والسمعي. وقد استخدمت هذه الطريقة استخداماً موفقاً في المدارس الأهلية لتعليم اللغات، حيث تمّ توظيف المعلمين الناطقين باللغة الأجنبية فيها (جعفري كندوان، ١٣٨٥: ٣٨).

٣- الطريقة السمعية الشفهية (The Audio- lingual): تعتمد هذه الطريقة على أسس ومبادئ النظرية السلوكية في علم النفس كما اعتمدت على النظريات اللغوية التي نادى بها أتباع المدرسة البنائية (ضياء حسيني، ١٣٨٥: ٦٣). وتعتبر هذه الطريقة من الطرق الشفهية التي تركز على تعلم القواعد النحوية الموجودة في الجمل بدلاً من العناية باستخدام اللغة في البيئة الحقيقية. ويجب في عملية التعليم تكرر النماذج المتعلقة باللغة الهدف لتثبيتها في ذهن المتعلّم، فاللغة تُكتسب عن طريق التكرار والتقليد. وتهدف هذه الطريقة إلى تمكين المتعلمين من استخدام اللغة الأجنبية تلقائياً، ودون وعي كاللغة الأم (آهنگري، ١٣٨٣: ١٢٤).

٤- المدخل التواصلي: (Communicative) في هذا المدخل يتعلم الطالب متى وكيف يتحدث بالمواقف المناسبة. إن القدرة اللغوية وحدها لا تؤدي إلى عملية التواصل. ربما يعرف المتعلم كيفية صياغة جملة ولكنه لا يعرف كيف وأين يستخدمها. يهدف هذا المدخل إلى تعليم كيفية استخدام الجمل في الأزمنة والظروف المختلفة. ويرى أصحاب هذا المدخل أن التركيز الرئيس يجب أن يكون على اللغة الهدف، إذ لا يتمّ تمكُّن المتعلم من التواصل عبر استخدام اللغة الأم والترجمة (خرما،١٤٢٩: ٧١). يستند هذا المدخل إلى العناية بالفروق الفردية للمتعلمين والربط بين الأنشطة المدرسية والمنزلية لتحسين مستوى التعلم (فارل، ٢٠٠٣: ٨).

المقارنة بين المداخل والطرائق

يعتقد لارسن وأندرسون (١٣٩٠) بأن المداخل والطرائق لتعليم اللغة الأجنبية تختلف في بعض متغيراتها، نذكر أهمها وهي كالتالي:

١. أهداف تدريس الكتاب.

إن الهدف من تعلم اللغة الأجنبية يختلف في ضوء كل طريقة أو مدخل، إذ تهدف طريقة النحو والترجمة إلى اكتساب القدرات اللازمة لقراءة النصوص الأدبية المكتوبة لدى المتعلمين وتنمية القدرات العقلية لديهم (لارسن وأندرسون، ١٣٩٠: ٢١-٢٢)، وتهدف الطريقة المباشرة إلى تنمية مهارة التحدث باللغة الأجنبية لدى المتعلم (المصدر نفسه: ١٦٨). أما الطريقة السمعية والشفهية فتهدف إلى تعلّم النماذج البنيوية (المصدر نفسه: ٦٩). ويهدف المدخل التواصلي إلى تمكين المتعلمين من التواصل مع الآخرين (المصدر نفسه: ٦٧).

٢. دور المعلم والمتعلم

يلعب المعلم دورا رئيساً في الصف عند اتباعه طريقة القواعد والترجمة، إذ يدرس القواعد والمعلومات الثقافية للمتعلمين ويرغبهم على حفظ القواعد والقراءة وفهم اللغة الأجنبية (المصدر نفسه: ٢١-٢٢). في الطريقة المباشرة يشجّع المعلم المتعلمين على التكلم باللغة الأجنبية، فيجب على المتعلم أن يركز على الاستماع إلى النصوص المسموعة ويكثر التحدث باللغة الأجنبية. ومن الأفضل أن يكون المعلم من جنسية المتعلم (المصدر نفسه: ١٤٨). ففي الطريقة السمعية والشفهية، يؤكد المعلم على تبيين النماذج الصحيحة من اللغة الهدف ويعرض بعض المعلومات بشأن الثقافة. ويتعلم المتعلم اللغة عبر التكرار وتدريب على المفردات الجديدة (المصدر نفسه: ٦٩). أما في المدخل التواصلي فلا يقتصر دور المعلم على إعداد المتعلمين للاختبار فقط بل يقوم بدور المستشار في النشاطات الصفية.

٣. العملية التعليمية-التعلّمية

تعطى الأولوية لتعليم وتعلم القواعد النحوية وتنمية مهارة الترجمة باللغة الأم في طريقة النحو والترجمة (المصدر نفسه: ٢١-٢٢). وفي الطريقة المباشرة لا تكتفى بعرض القواعد النحوية فقط، بل هناك اهتمام بأداء الطلاب ومخارج الأصوات اهتماماً بالغاً (المصدر نفسه: ١٤٨). ففي الطريقة السمعية الشفهية يتعلم المتعلم كيفية استخدام اللغة في المواقف المختلفة عن طريق حفظ الحوارات وتعلّم الأساليب (المصدر نفسه: ٦٩)، وكذلك يتعلّم الدارس الوظائف اللغوية وذلك من خلال الخوض في النشاطات

التواصلية دون اللجوء إلى الحفظ وتكرار النماذج والأساليب اللغوية (المصدر نفسه: ٦٧).

٤. علاقة المعلم والمتعلم وعلاقة المتعلمين بين بعضهم البعض

يتحمل المعلم معظم مسؤولية التواصل في الفصول الدراسية، ولا يتواصل المتعلمون معا في طريقة النحو والترجمة (المصدر نفسه: ٢٣)، ويتم تعليم مهارات التواصل الكلامي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين معاً في الطريقة المباشرة (المصدر نفسه: ١٤٨)، ويتواصل المعلم مع المتعلمين والمتعلمون معاً في الطريقة السمعية الشفهية إذ تُعرض المفردات الجديدة والجمل عبر الحوارات المتعددة (المصدر نفسه: ٧٠)، أما في الطريقة التواصلية فيكثر الارتباط بين المتعلّمين معا من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى عبر النشاطات التواصلية المكثّفة في الصف (المصدر نفسه: ٦٧).

٥. الاهتمام بمشاعر المتعلمين

قلّما يتم استخدام النصوص الأدبية التي تتناسب مع أعمار الدارسين ورغباتهم في طريقة النحو والترجمة (المصدر نفسه: ٢٣)، أما في الطرق الأخرى كالطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفهية والمدخل التواصلي، فيتم اختيار النصوص حسب رغبات متعلمي اللغة دون الاهتمام بالمباديء اللغوية الصعبة (المصدر نفسه: ٦٧).

٦. الرؤية إلى اللغة والثقافة

تفضّل اللغة الأدبية والمكتوبة على اللغة المنطوقة في طريقة النحو والترجمة، وتحتوي النصوص على المثل العالية والجوانب الإيجابية من الثقافة (المصدر نفسه: ٢٣) ويتم الاهتمام بلغة الحياة اليومية والثقافة العامة في الطريقة المباشرة (المصدر نفسه: ١٤٩). أما في الطريقة السمعية الشفهية فلا يمكن فصل اللغة عن الثقافة بل تتكون الثقافة من الأدب والفن وتصرفات الناس اليومية (المصدر نفسه: ٧٠). وأخيرا تعتبر الثقافة في المدخل التواصلي إناء للغة ولا يمكن تعليم اللغة خارج السياق الثقافي (المصدر نفسه: ٦٧).

٧. المهارات اللغوية

تقوم طريقة النحو والترجمة على أساس القواعد والمفردات، وكذلك مهارتي القراءة والكتابة (المصدر نفسه: ٢٣)، وتهتم الطريقة المباشرة بتعليم مهارتي الاستماع والتحدث (المصدر نفسه: ١٤٩)، ويكثر الاهتمام بمهارة الاستماع والتحدّث في الطريقة السمعية الشفهية وتليهما مهارتا القراءة والكتابة (المصدر نفسه: ٧٠) أما في المدخل التواصلي فهناك اهتمام بجميع المهارات من المراحل الأولى حتى المراحل المتقدمة (المصدر نفسه:

٦٨).

٨. اللغة الأم للمتعلمين

يتم التدريس باللغة الأم فى طريقة النحو والترجمة (المصدر نفسه: ٢٣). لكن في الطريقتين المباشرة والسمعية الشفهية لاتستخدم اللغة الأم (المصدر نفسه: ١٤٩ و٧١) في حين أنّه يمكن استخدام اللغة الأم عند الضرورة في المدخل التواصلي (المصدر نفسه: ٦٨).

٩. طرق التقويم

يجيب المتعلم عن الأسئلة إجابة تحريرية لتحسين مهارة الكتابة في طريقة النحو والترجمة (المصدر نفسه: ٢٣)، أما في الطريقتين المباشرة والسمعية-الشفهية، والمدخل التواصلي، يتم تقويم مهارات الكتابة والتكلّم (المصدر نفسه: ۶۸).

الطريقة

انتهجت الدراسة المنهج الوصفي لجمع المعلومات المتعلقة بأدب الدراسة النظري؛ كما استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى لتحليل الكتب المدرسية العربية للمرحلة الثانوية. فاتبع تحليل المحتوى المنهج التحليلي وذلك بهدف تجزئة الظواهر الكلية المعقدة وتطبيقها على المعايير العلمية الموضوعية المنظمة (كال وآخرون، ۱۳۸۶: ۶۷).

مجتمع وعينة الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة الكتب العربية المدرسية لفرع الآداب خلال عقدي ما قبل الثورة الإسلامية الإيرانية (١٩٦٠ و١٩٧٠)، والكتب العربية المدرسية لقسم العلوم الانسانية خلال عقود ما بعد الثورة الإسلامية الإيرانية (١٩٨٠-١٩٩٠-٢٠٠٠- ٢٠١٠). وتمّ اختيار ١١ كتابا من الكتب العربية المدرسية لقسم العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية كعينة الدراسة.

أداة الدراسة

تتكون أداة الدراسة من قائمة تحليل المحتوى التي تحتوي على ٩ مؤشرات. وقد تم إعداد قائمة تحليل المحتوى التي تكونت من المؤشرات المهمة لتعليم اللغة الأجنبية بعد فحص المبادئ النظرية لمداخل وطرائق تعليم اللغة الأجنبية. تم اختيار هذه المؤشرات من دراسة لارسن وأندرسون (١٣٩٠) والتي سبق شرحها في. وقمنا بتحليل تصميم الغلاف والفهرس إضافة على المؤشرات السابقة.

استنادا إلى دراسة لارسن وأندرسون، تشمل أداة الدراسة على المتغيرات التالية:

جدول (١): متغيرات التحليل

المتغيرات	
أهداف الكتاب	الاهتمام بمشاعر المتعلمين
طبيعة علاقة المعلم والمتعلم وعلاقة المتعلمين مع بعض	طرائق التقويم
دور المعلم والمتعلم	المؤشرات المهمة في العملية التعليمية-التعلمية
الرؤية إلى اللغة والثقافة	المهارات اللغوية المؤكدة
استخدام اللغة الأم في التعليم	

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق أداة تحليل المحتوى قام الباحثون بعرض القائمة على خمسة محكمين من الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية. وقد اتضح من النتائج اتفاق المحكمين على ملائمة القائمة للاستخدام في تحليل محتوى الكتب المدرسية العربية.

وللتأكد من ثبات أداة تحليل المحتوى، اختار الباحث ١٠ ٪ من محتوى الكتب المدرسية بطريقة عشوائية من خلال تطبيق طريقة الاتساق بين محللين مختلفين وباستعمال معادلة «إسكوت» (skout). بلغ قيمة معامل الاتفاق بين الباحث والمحلل الثاني مساويا لـ٨٠، ما يُشير إلى ثبات أداة تحليل المحتوى (ساروخانى، ١٣٧٢: ٢٩٣).

تحليل البيانات

تم جمع البيانات عبر مراجعة الكتب العربية المدرسية للمرحلة الثانوية خلال عقود (١٩٦١ إلى ٢٠١٧م). وقد اتبع الباحثون الخطوات التالية لجمع البيانات:

١- فحص النصوص، والمصطلحات، والقواعد، والتدريبات الواردة في الكتب بغية تحديد الفكرة التي يتضمنها النص المحلل.

٢- تحديد الفكرة والهدف في كل درس.

٣- تفريغ النتائج التي يسفر عنها تحليل محتوى الكتب في استمارة التحليل.

استخدم الباحثون وحدة الفكرة كوحدة لتحليل محتوى الكتب، وتم تحليل البيانات بالطريقة الكيفية .

عرض النتائج

١٩٦١ إلى ١٩٧١

تمّ تحليل ودراسة أربعة كتب خلال هذه الفترة الزمنية. وأظهرت نتائج التحليل أن تصميم الغلاف لجميع الكتب تتسم برسوم بسيطة مناسبة مع عناوين الدروس، وجاءت هذه الرسوم استجابة لمراعاة الجانب الفني للكتب. وكتبت عناوين الدروس في فهرس محتويات الكتب باللغة العربية وتكوّن كل درس من العنوانَين، العنوان الأول: قسم القواعد. العنوان الثاني: نصوص الدروس. ولا تحتوي الكتب على فهارس دقيقة تشمل تفاصيل جميع الدروس.

وبما أن القواعد تمّ تحديدها في بداية الكتاب وعرضت كمية كبيرة من النصوص العربية في القسم الثاني، يمكن الاستنتاج بأن الهدف الأساسي لتعلم اللغة العربية في هذه الكتب هو تنمية قدرة التلميذ على قراءة النصوص الأدبية المكتوبة، واستيعاب وترجمة النصوص العربية.

فيما يتعلق بدور المعلم والمتعلم، أثبتت النتائج بأن هذه الأدوار تقليدية بحتة في العملية التعليمية؛ لأن المعلم هو الذي يلعب الدور الأساسي في الصفوف ويدرّس القواعد النحوية واللغوية ويُعلم المتعلمون القواعد بطريقة استنتاجية. وهذا يعني أن المعلم يدرّسهم القواعد النحوية مع ذكر أمثلة عليها طالباً منهم أن يحفظوا هذه القواعد ويطبّقونها في أمثلة أخرى. والمعلم يتحمل مسؤولية معظم التواصل في الصفوف ولا يشارك التلاميذ في عملية التدريس إلا قليلا. ونظرا للقرائن الموجودة في الكتاب من طريقة بيان القواعد، وحل التمارين ، لا تحتوي الكتب المدرسية على قسم يؤدي إلى التواصل بين التلاميذ، كما إنه لا يهتم بمشاعر التلاميذ لعدم وجود نص يتناسب مع أعمارهم.

وأما فيما يتعلق بتدريبات الكتب، أظهرت نتائج تحليل المحتوى بأن أسئلة التدريبات لا تتجاوز معظمها عن الأسئلة المفتوحة، والأسئلة القائمة على كشف الأمثلة. ولا يخضع موضوع نصوص الكتب لأي تلاحم واتساق؛ حيث تتطرق بعض النصوص إلى موضوعات أخلاقية أو تجريدية، منها: (وَصايا وَحِكَمٌ لِلرَّسُول الأَكرَمِ (ص)، التَّفَنُّنُ في الإحسانِ، عَدالَة أَنوشِروانَ، مُرُوءة صَلاحِ الدِّين و...). تتغلب اللغة الأدبية على اللغة المنطوقة في هذا المنهج التعليمي، والغرض الرئيسي لتعلم اللغة العربية يتلخص في قراءة النصوص الأدبية العربية وترجمتها إلى الفارسية.

وفيما سبق يتضح لنا أن المنهج التعليمي المطبَّق في الكتب لعقدي الأربعينات

والخمسينات تتبع طريقة النحو والترجمة: «هي الطريقة التي تدرُس اللغة وتبدأ بتعليم القواعد واستخدامها لترجمة النصوص إلى اللغة الهدف. وهذه الطريقة تمكن المتعلمين من استخدام القواعد النحوية لاستيعاب وتوظيف اللغة في تنمية ملكاتهم الذهنية» (ريشاردز وراجرز، ١٣٩٢: ٧).

ينبغي لنا أيضا أن نشير إلى أن الثقافة التي يتم تحليلها وترجمتها عبر النصوص، في طريقة النحو والترجمة، هي ظاهرة تكونت من الأدب والفنون الجميلة ولا تعبّر عن جميع جوانب الثقافة الإيجابية أو السلبية. والمتأمل في نصوص الكتب لهذين العقدين يرى أن جميعها تظهر الثقافة الإيرانية والعربية النموذجية والمتميزة مثل الشجاعة والإيثار والعدل والزهد والتديّن وقراءة الكتب.

تستخدم طريقة النحو والترجمة اللغة الأم للمتعلم كوسيلة رئيسة لتعليم اللغة المنشودة (استرن، ١٩٨٣: ٤٥٥)، فتم عرض القواعد النحوية الواردة في الكتب لهذين العقدين باللغة الفارسية في الفصول الدراسية وأصبح التدريس مرتكزاً على اللغة الفارسية.

تعتبر الإجابات الصحيحة أمرا إيجابيا لتقييم التلاميذ، حيث يكون التركيز الأعلى على الاختبارات النهائية. ويعد هذا النوع من التقييم جزءا من المؤشرات الأصلية لطريقة النحو والترجمة، لما يؤكد فيها على استخدام الاختبارات التحريرية، ويطلب من المتعلمين أن يحفظوا القواعد النحوية ويبيّنوا تلك القواعد في الجمل وأيضا يترجموا النصوص من اللغة العربية إلى اللغة الفارسية وفي بعض الحالات عكس ذلك.

١٩٨٠-١٩٩٠

لقد تم تحليل الكتابين خلال هذه الفترة وأثبتت نتائج التحليل أن تصميم الغلاف بسيط للغاية، حيث كتب على غلاف الكتب بعض المفردات، والضمائر، والجملات العربية.

وفيما يتعلق بأسلوب عرض الكتاب وجد الباحث أن المؤلفين ركزوا على القواعد النحوية في عرض مواضيعها؛ حيث نرى أن القواعد النحوية وتدريباتها الموجزة تقدّم في بداية كل درس، ويعرض نص عربي تُرجم إلى الفارسية، وينتهي كلّ درس بقاموس المفردات. ويتمحور فهرس المحتويات للكتابين حول القواعد.

إذن نرى أن طريقة تعليم اللغة العربية في هذا العقد، كما كانت في العقدين السابقين، تتلائم مع طريقة النحو والترجمة، حيث إن الغاية الرئيسة لتعليم اللغة العربية في العقد الستين مبنية على حفظ القواعد والنقاط النحوية بهدف استيعاب وترجمة النصوص

العربية.

ومازال المعلم والمتعلم في هذه الكتب يلعبان أدوارهما التقليدية، لأنّ الأول يلعب دورا فاعلا، والثاني لا يكون إلا مستمعا لكلماته؛ حيث إن المعلم يدرس القواعد النحوية باللغة الفارسية ثم يقرأ نصا عربيا تُرجم إلى الفارسية. هذا وأثبتت نتائج تحليل الكتابين حسب القرائن الموجودة بأن المعلم يتحمل مسؤولية معظم التواصل في الصفوف ولا يشارك التلاميذ في الصفوف إلا مشاركة قليلة. ومن جهة أخرى لا يحتوي الكتابان على قسم يشجع التلاميذ على التواصل.

ويتعلم المتعلم القواعد النحوية بشكل قياسي، حيث يبدأ بحفظ القواعد الصرفية والنحوية ثم يبحث عن تلك القواعد في نصوص الكتاب.

أما التدريبات الواردة في الكتابين فلا نجد تنوعّا فيها حيث يهدف أكثرها إلى الحفظ وتذكير القواعد النحوية حتى يتمكن المتعلم من ترجمة النصوص العربية بطريقة صحيحة. وتتكون التدريبات من الأسئلة المفتوحة، والأسئلة القائمة على كشف الأمثلة.

ورغم أنّ نصوص الكتابين لا تخضع لأي تلاحم واتساق ولكن أكثرها تحتوي على موضوعات أخلاقية وتجريدية وتعليمية. إن الثقافة التي تنقلها النصوص إلى المتعلمين، لا تعبّر عن جميع جوانبها الإيجابية والسلبية بل تعكس جوانبها الأدبية الجميلة. ويهتم الكتابان بتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين، وتهمل مهارة الكلام والاستماع. أما من حيث التركيز على اللغة الأم ولغة الهدف، فنرى أن جميع القواعد العربية تعرض بلغة المبدأ وهذه من مواصفات طريقة النحو والترجمة.

١٩٩٢-٢٠٠٠

يتمتع الكتابان بغلاف بسيط كُتِبت عليه جملة عربية وهي «من علمني حرفا فقد صيرني عبدا».

يتبع الكتابان طريقة الكتب المؤلفة في عقود الأربعينات والخمسينيات والستينيات من حيث أسلوب العرض، حيث تم التركيز فيها على القواعد النحوية والنصوص العربية مع اختلاف بسيط في كيفية عرض الدروس والتدريبات.

أوضحت نتائج التحليل بأن هذين الكتابين يتميزان بأسلوب دقيق لا نراه في الكتب السابقة، إذ لجأ المؤلفون في عرض كل درس إلى استخدام الصور الملونة التي تنقل الثقافة الإسلامية والتاريخية بدلا من المفاهيم التعليمية كصور ملوّنة من سفينة نوح ومواكب

العزاء في العاشوراء والإمام الخميني (ره) ومظاهرات الشعب في بداية الثورة والكعبة والطواف.

ينقسم فهرس المحتويات للكتابين إلى ثلاثة أقسام وهي: الصرف، والنحو، والنصوص العربية. كما يحتوي الكتابان على قسمين رئيسين: الأول سمي باسم «القسم الأول» ويشمل ١٤ درسا تتكون من النصوص، والقواعد، والتدريبات. والثاني سمي باسم «القراءة» ويشمل ١٣ نصا عربيا.

فنظرا لاهتمام الكتابين البالغ بالقواعد وقراءة النصوص العربية فيمكن أن نستنتج بأنهما يهدفان إلى تنمية مهارة قراءة النصوص الأدبية واستيعابها وترجمتها لدى المتعلمين.

وفيما يتعلق بتدريبات الكتابين أثبتت نتائج التحليل بأنها أكثر تنوعاً وتدرجاً من الكتب السابقة وتهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين لتعلم القواعد النحوية حسب ما ذكره المؤلفين في مقدمة الكتابين. لا تحتوي التدريبات على الأسئلة المفتوحة فحسب بل تشتمل على التدريبات القائمة على إنشاء الجمل وذكر الإجابات القصيرة. وتهدف هذه التدريبات أيضا إلى تمكين المتعلمين من حفظ القواعد النحوية والصرفية وتذكّرها وتوظيفها في ترجمة النصوص العربية إضافة إلى تمكينهم من إنشاء بعض الجمل العربية أو التحدث باللغة العربية. فلا غرو أن نشير إلى أن بعض التدريبات للكتابين مثل التدريبات القائمة على انشاء الجمل واتيان الإجابات القصيرة تتبع مبادئ الطريقة السمعية الشفهية.

يلعب المعلم دورا رئيسا في العملية التعليمية ولا يشارك المتعلمون في عملية التدريس. حيث إن أسلوب عرض المحتوى يجعل المعلم أن يرى أمامه طريقتين مختلفتين في تدريسها، إما أن يقرأ نصا عربيا ويترجمه إلى الفارسية وإما أن يدرس القواعد النحوية والصرفية.

وأثبت النتائج بأن العملية التواصلية معظمها كانت على عاتق المعلم ولا يوجد مجالا أمام المتعلمين لظهور قدراتهم العلمية في الفصول الدراسية.

إنّ كيفية عرض النصوص والقواعد باللغة العربية تظهر بأنها تتبع الطريقة المباشرة، ولكن إن تأملنا هذه الكتب نجد أنها لا تتبع إلا طريقة النحو والترجمة، لأنّ المعلمين لا يهتمون باللغة العربية عند تدريس النصوص والقواعد بل يعتمدون على اللغة الأم ويترجمون النصوص إلى اللغة الفارسية.

إن الثقافة التي تنقلها النصوص إلى المتعلمين لا تعبّر عن جميع جوانبها الإيجابية والسلبية بل تعكس جوانبها الأدبية والدينية. وجاء التركيز الأكثر على اختيار النصوص الأدبية،

وترجمتها إلى اللغة الفارسية، وعرض القواعد واللغات. وتهدف هذه الكتب إلى قراءة النصوص الأدبية والدينية والتعليمية والتاريخية والحكمية لتنمية قدرات المتعلم العقلية والفكرية، وتهتم بتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين أكثر من مهارات لغوية أخرى مثل الاستماع الذي لم يهتم به أي اهتمام.

ففي ضوء هذه التحليلات يمكن القول بأن طريقة تعليم اللغة العربية في هذه الفترة هي طريقة النحو والترجمة.

٢٠٠٢-٢٠١٢

قمنا بتحليل الكتابين من سنة ٢٠٠٢ إلى سنة ٢٠١٢، وأظهرت نتائج التحليل أن تصميم الغلاف للكتابين يحمل موضوعات دينية تعكس بعض الاتجاهات الإسلامية والثورية. ولا يشير الغلاف إلى أن اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية بل يوحي بأن اللغة العربية هي لغة يجب تعليمها من أجل تحقيق الأهداف الدينية والإسلامية والثورية.

تختلف بنية الكتابين الظاهرية عن الكتب للفترات السابقة اختلافاً كبيراً ولكن الاهتمام البالغ في المحتوى على عرض النصوص والقواعد كما كان في الكتب السابقة. وتم إجراء تعديلات كبيرة على الكتب لهذا العقد، يظهر معظمها في كيفية عرض الدروس، والرسوم التوضيحة، والتدريبات، و...إلخ. تعتبر النصوص الواردة في الكتب بمثابة تدريبات تنمي قدرات المتعلم، كما أن القواعد عرضت بطريقة استقرائية عبر بعض الأمثلة. تتدرّج المفاهيم من السهل إلى الصعب، وفي ضوء معلومات المتعلمين السابقة. وتم استخدام الجداول والصور تسهيلا للتعلّم واثارة الدافعية لديهم لمتابعة الدروس.

لا يختلف فهرس الكتب لهذا العقد من الكتب السابقة كثيرا، إذ لا يعتمد على التعريف بمباحث الكتب ونصوصها، ويقتصر على تقديم فهرس للقواعد. تهدف بعض هذه الكتب إلى فهم النصوص الدينية حسب آراء مؤلفي الكتب في مقدمتها حيث تظهر نتائج التحليل بأن الكتب الخاصة بمرحلة ما قبل الجامعة تهتم بترجمة النصوص من الفارسية إلى العربية وتنمية مهارة التكلّم لدى المتعلم.

وبما أن الكتب هذا العقد تهتم اهتماماً بالغاً بترجمة النصوص والقواعد العربية فيمكن الاستنتاج بأن الغاية الرئيسة لتدريسها هي اكساب المتعلم قدرات القراءة واستيعاب وترجمة النصوص العربية خاصة النصوص الدينية المتمثلة في القرآن ونهج البلاغة.

وفيما يتعلق بالأدوار التعليمية، لا تختلف هذان الكتابان عن الفترة السابقة كثيرا فرغم توصية المؤلفين في المقدمة بمشاركة المتعلمين في العملية التعلمية والتعلمية ولكن نرى

أن للمتعلمين دورا ضئيلا في تلك العملية ويتحمل المعلمون العبء الأكبر في الفصول. وتترك للمتعلم فرصة قصيرة لترجمة بعض الحوارات الموجودة في الكتب فحسب، ويقتصر التواصل بين المتعلمين في محادثات عربية قليلة.

ترتكز طريقة تعليم القواعد العربية على الطريقة الاستقرائية التي تعتمد على آراء المتعلمين للوصول إلى النتيجة النهائية وهي معرفة القاعدة النحوية. حيث يبدأ المعلم بتمهيد بسيط للموضوع عبر الصور والأشكال التي جاءت في قسم القواعد ثم يتعرف المتعلم على القاعدة النحوية أو الصرفية ويحاول أن يجدها في الأمثلة المطروحة.

تتكون تدريبات هذين الكتابين على نقيض تدريبات كتب عقدي الأربعينات والخمسينات، من الأسئلة التي تطلب من المتعلم كشف القواعد في النص، وملء الفراغات، وتغيير بنية الجمل، وتحويل الفعل المعلوم إلى الفعل المجهول، والعثور على الكلمات الصحيحة، وحل الجدول، وكشف الرموز، وتعريب بعض الجمل القصيرة. حيث تهدف معظم التدريبات إلى تعلم القواعد لترجمة النصوص العربية، وإنشاء الجمل العربية، والتحدث بالعربية.

وكذلك يهدف القسم الأكبر من التدريبات إلى تثبيت القواعد لدى المتعلمين وتمكينهم من ترجمة النصوص. وتمثّل التدريبات التحويلية، والاستبدالية، والمهتمة بالتعريب والمحادثة لبعض مظاهر الطريقة السمعية والشفوية (ALM). ولكن نلاحظ سيطرة طريقة النحو والترجمة على أسلوب الكتابين.

تظهر نتائج تحليل المحتوى لنصوص الكتابين أن القسط الأكبر من فحوى النصوص تتّبع مؤشرات طريقة النحو والترجمة، إذ تشمل جملات وعبارات وصفية توحي بدلالات دينية وأخلاقية: (الرَّجلُ المحسِنُ، خير مُعين، مُعجِزةُ الانبياء، يا إلهي، الأديب المُلتزم، الضَّيفُ، الحاكمُ الظالمُو الشَّيخُ المَجنونُ، و...) وتتصف بقلة النصوص (النعامة، هل تعلم و...) وتنقل معاني جديدة إلى المتعلمين وتحتوي على بعض مؤشرات المدخل التواصلي.

إنّ كيفية عرض النصوص والقواعد باللغة العربية تظهر بأن الكتابين في هذا العقد اعتمدا على الطريقة المباشرة، ولكن التعليم في الصفوف بقي ضمن طريقة النحو والترجمة حيث أنّ المعلمين لا يعتنون باللغة العربية عند تدريس النصوص والقواعد بل يركزون على استخدام اللغة الأم.

إن اللغة القرآنية والأدبية في هذه المرحلة التعليمية هي اللغة المحورية في الكتب، والمعلم يهدف إلى تنمية مهارة قراءة النصوص الأدبية والدينية والتعليمية والتاريخية والحكمية

لدى المتعلم وتمكينه من اكتساب القدرات العقلية والفكرية. فهذه الطريقة التعليمية أقتبست أساسها من طريقة النحو والترجمة.

إن الثقافة التي تنقلها نصوص الكتب إلى المتعلمين لا تعبّر عن جميع جوانبها الإيجابية والسلبية بل تعكس جوانبها الأدبية والدينية. وتشير جميع النصوص إلى الثقافة الإسلامية والثورية ونماذج جمل من الثقافة الإسلامية التي ترجمت إلى لغة الهدف وتم استخدامها في العملية التعليمية والتعلمية للغة العربية بإيران.

وتهتم هذه الكتب بتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين أكثر من المهارات اللغوية الأخرى مثل الاستماع الذي لم يولى له أي أهتمام. وقل الاهتمام بمهارة المحادثة كما مرّ شرحه سابقاً.

ومما سبق يمكن الاستنتاج بأن كتب هذا العقد والطرائق التدريسية تعتمد على مؤشرات أساسية لطريقة النحو والترجمة، حيث إن نصوص الكتب وتدريباتها العربية تدرس باللغة الفارسية (اللغة الأم)، وتشرح جميع الفوائد الجديدة باللغة الفارسية أيضا.

وكذلك أثبتت نتائج التحليل أن كتب عقد الثمانينيات تمّ فيها مراعاة نسبة الدروس والتدريبات من حيث الكم والتنوع والتدرج. وتتضمن التدريبات أهدافاً مثل تذكّر القواعد والكشف عنها في النصوص المختلفة، وتمكين المتعلم من ترجمة النصوص إلى الفارسية. كما مرّ سابقا، حيث أن الترجمة الصحيحة، والقراءة الصحيحة، واستيعاب النصوص، وحفظ القواعد تعتبر من المبادئ الأساسية لطريقة النحو والترجمة.

٢٠١٥-٢٠١٧

تم تحليل كتاب «العربية، لغة القرآن (٢) للصف الحادي عشر من قسم العلوم الإنسانية سنة ٢٠١٧». صورة غلاف الكتاب عبارة عن إنسان يصعد قمة الجبل ويرمز لعظمة الله سبحانه وتعالى. وقد كتب تحت هذه الصورة شعر للإمام علي عليه السلام يدل على تلاؤم الذات الإنسانية والمعرفة البشرية.

ويختلف هذا الكتاب عن جميع الكتب السابقة من حيث الشكل الظاهري وأسلوب العرض، واستخدام الصور، والنصوص التواصلية. ويحتوي الكتاب على بعض الحوارات القصيرة فقط مما يدل على اهتمام المؤلفين بالمحادثة العربية في الكتاب الجديد على عكس الكتب السابقة.

وجاء في مقدمة الكتاب أن المنهج الدراسي لمادة العربية في المدارس الإيرانية وفقا للمنهج

الدراسي الوطني يسعى لرفع مستوى فهم لغة القرآن والنصوص الدينية كالأحاديث والأدعية والنصوص الأدبية الفارسية المكتظة بالمفردات العربية.

جاءت معظم هذه النصوص في موضوعات دينية وأدبية وتاريخية، رغم أنّ المؤلفين حاولوا اختيار نصوص جذابة للمتعلمين. ويوجد نص واحد باسم (عجائب المخلوقات) يتناسب مع حاجات المتعلمين وأذواقهم.

ويتبع الكتاب طريقة النحو والترجمة، إذ تم اختيار نصوص الكتاب دون أي اهتمام بقضايا علم اللغة والمدخل التواصلي بل كان الهدف استيعاب وترجمة النصوص الدينية والأدبية حسبما ذكره المؤلفين.

ولا نجد اختلافاً كبيراً بين فهرس هذا الكتاب وفهرس الكتب السابقة، حيث يعرض فيه عنوان كل درس مع قواعده في إطار جميل. ويتبع هذا الفهرس نموذج الكتب السابقة في اتيانه بالعناوين العامة للنصوص.

أثبتت نتائج التحليل بأن محتوى الكتاب يعتمد على الترجمة واستيعاب النصوص، والقواعد النحوية والمحادثة العربية وتهدف إلى تنمية مهارة قراءة النصوص الأدبية، والاستيعاب، وترجمة النصوص الأدبية بما فيها النصوص الدينية وأشعار بعض الشعراء الإيرانيين كسعدي وحافظ الشيرازيّ . حيث يسعى المتعلمون أن يترجموا تلك النصوص عبر تعلم القواعد النحوية والصرفية.

وفيما يتعلق بالأدوار التعليمية، تظهر النتائج أن هذه الأدوار لا تختلف عن العقود السابقة كثيرا وتتبع مبادئ طريقة النحو والترجمة. والمعلم هو الذي يلعب الدور الرئيس في الصفوف ولا يشارك المتعلم في العملية التعليمية إلا قليلا. وقد أتاح الكتاب فرصة للتلاميذ وألزمهم المشاركة في أداء بعض الحوارات الثنائية وإنشاء الجمل ولكن نجد أن المعلم مازال يتحمل العبء الأكبر في عملية التدريس.

يتحمل المعلم مسؤولية التواصل في الفصول ويمنح للتلاميذ فرص قليلة للتواصل، حيث تقتصر عملية التواصل بين التلاميذ في محادثات عربية قليلة ولا يحتوي الكتاب على تدريبات تؤدي إلى التواصل المستمر بين التلاميذ.

تتعدد تدريبات الكتاب وتسعى لترجمة الآيات القرآنية، والأحاديث، والجمل العربية، كما تركز بعضها على كشف القواعد النحوية في الجمل، وملء الفراغات بالمفردات أو الجمل المناسبة. وفي بعض التدريبات يُطلب من التلميذ أن يضع علامة على الكلمات المناسبة لبعض التعاريف بالخط أو كتابة الأرقام. وتهدف التدريبات إلى حفظ وتذكير القواعد النحوية وكذلك استيعاب وترجمة النصوص إلى الفارسية المتعارفة. ففي ضوء

تحليل التدريبات نستنتج بأن غالبيتها تتسق مع مؤشرات طريقة النحو والترجمة وتركز بعضها على التدريبات التحويلية، والاستبدالية، وتنمية مهارة التحدث التي تناسب الطريقة السمعية الشفهية.

يتمحور الكتاب على اللغة الدينية والأدبية ويركز على قراءة النصوص الأدبية والدينية والتعليمية والتاريخية وتنمية القدرات العقلية والفكرية لدى المتعلّمين.

أما الثقافة التي تنقلها نصوص الكتاب إلى المتعلمين فتعبّر عن الجوانب الأدبية والدينية الجميلة. يعتمد أسلوب الكتاب على طريقة النحو والترجمة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين أكثر منه على المهارات اللغوية الأخرى مثل الاستماع الذي لم يهتم به أي اهتمام. والاهتمام القليل بمهارة المحادثة، كما مرّ شرحه سابقاً، ويشير إلى أن الكتاب التزم بعض المبادئ الطريقة السمعية الشفهية.

ومما سبق يمكن الاستنتاج بأن أسلوب عرض الكتاب والطرائق التدريسية التي تستخدم في الفصول الدراسية، اعتمدت على المبادئ الأساسية لطريقة النحو والترجمة. حيث إن اللغة المستخدمة لتدريس القواعد والنصوص والتدريبات هي اللغة الأم (الفارسية). أي يشرح المعلم القواعد والنصوص العربية والتدريبات باللغة الفارسية.

خلاصة تحليل البيانات

جدول (٢)موجز عن تطور الكتب في ضوء طرائق تعليم اللغة العربية

الرقم	مكوّنات الطرائق التعليمية	فترة الأربعينيات والخمسينيات الشمسية (١٩٦١-١٩٧٤)	فترة الستينيات الشمسية (١٩٨٠-١٩٩٠)	فترة السبعينيات الشمسية (١٩٩٢-٢٠٠٠)	فترة الثمانينيات الشمسية (٢٠٠٢-٢٠١٧)	التسعينات الشمسية (٢٠١٥-٢٠١٧)
١	أهداف التدريس	اكتساب مهارة القراءة والاستيعاب وترجمة النصوص الأدبية المكتوبة (طريقة النحو والترجمة)	اكتساب مهارة القراءة والاستيعاب وترجمة النصوص الأدبية المكتوبة (طريقة النحو والترجمة)	تعلم القواعد واستيعاب النصوص العربية على مستوى التلاميذ الإيرانيين (طريقة النحو والترجمة)	استيعاب وترجمة النصوص العربية خاصة النصوص الدينية بما فيها نصوص القرآن ونهج البلاغة (طريقة النحو والترجمة)	فهم التراكيب العربية الموجودة في الأدب الفارسي واستيعاب النصوص الدينية (طريقة النحو والترجمة)

٢	دور المعلم والمتعلم	الأدوار تقليدية جداً (النحو والترجمة)	متابعة الأدوار التقليدية للمعلم والمتعلم (النحو والترجمة)	الأدوار التقليدية (النحو والترجمة)	مازال المعلم يلعب دورا رئيساً والمتعلم لديه دور ثانوي (النحو والترجمة- ويميل قليلاً للطريقة السمعية الشفهية)	مازال المعلم يلعب دورا كبيرا، والمتعلم يلعب دوره في بعض الحوارات الثنائية وإنشاء الجمل (النحو والترجمة- ويميل قليلاً للطريقة السمعية الشفهية)
٣	مميزات العملية التعليمية	المعلم يدرّس القواعد فردياً، والمتعلم يتعلمها قياسياً (النحو والترجمة)	يبدأ المعلم بتدريس القواعد مستعيناً باللغة الفارسية ثم يقرأ نصاً عربياً ويترجمه إلى الفارسية. المتعلم يتعلم القواعد قياسياً (النحو والترجمة)	يبداء المعلم بقراءة النص ويترجمه إلى الفارسية ثم يدرّس القواعد مستعينا باللغة الفارسية. كتبت نصوص القسم الثاني للكتب باللغة العربية (النحو والترجمة- يميل قليلاً للطريقة المباشرة)	يتعلم المتعلمون القواعد استقرائياً. تمثّل بعض التدريبات التحويلية، والاستبدالية، والمهتمة بالتعريب والمحادثة (بعض المبادئ الطريقة السمعية الشفهية).	يتعلم المتعلمون القواعد بطريقة بسيطة. بعض التدريبات التحويلية، والاستبدالية، والمهتمة بالتعريب والمحادثة (تمثّل بعض المبادئ الطريقة السمعية الشفهية).

٤	طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم/ طبيعة العلاقة بين المتعلم والمتعلم	المعلم يتحمل مسؤولية معظم التواصل في الفصل، ولا يتواصل المتعلمون معا (النحو والترجمة)	المعلم يتحمل مسؤولية معظم التواصل في الفصل ولا يتواصل المتعلمون معا (النحو والترجمة)	المعلم يتحمل مسؤولية معظم التواصل في الفصل ويُمنح المتعلمون فرصة قليلة للتواصل (النحو والترجمة)	المعلم يتحمل مسؤولية معظم التواصلات في الفصول ويقتصر التواصل بين المتعلمين في محادثات عربية قليلة ولا يحتوي الكتاب على قسم أو تدريب يؤدي إلى التواصل بين المتعلمين (النحو والترجمة)	المعلم يتحمل مسؤولية معظم التواصل في الفصل ويقتصر التواصل بين المتعلمين على محادثات عربية قليلة. (النحو والترجمة- يميل قليلاً للطريقة السمعية الشفهية)
٥	الاهتمام أو عدم الاهتمام بمشاعر المتعلمين	عدم الاهتمام (النحو والترجمة)	عدم الاهتمام (النحو والترجمة)	الاهتمام القليل واختيار بعض النصوص حسب أعمار المتعلمين (النحو والترجمة)	الاهتمام القليل واختيار بعض النصوص حسب أعمار المتعلمين (النحو والترجمة- اهتمام ضئيل بالطريقة السمعية الشفهية)	تم اختيار بعض النصوص حسب حسب أعمار ومشاعر المتعلمين (النحو والترجمة- اهتمام ضئيل بالطريقة السمعية الشفهية)

٦	الموقف تجاه اللغة والثقافة	تم تفضيل اللغة الأدبية على اللغة المنطوقة، وتعبر النصوص عن الثقافة الجميلة وجوانبها الإيجابية (النحو والترجمة)	تم تفضيل اللغة الأدبية على اللغة المنطوقة، ويهدف تعليم اللغة العربية إلى تنمية المتعلم لقراءة النصوص العربية الأدبية والدينية والتاريخية والحكمية (النحو والترجمة)	تم تفضيل اللغة الأدبية على اللغة المنطوقة، وتعبر النصوص عن نماذج جميلة وخلابة من الثقافة العربية أو الفارسية (النحو والترجمة)	تم تفضيل اللغة القرآنية والأدبية على اللغة المنطوقة و ويهدف تعليم اللغة العربية إلى تنمية مهارات المتعلم في فهم النصوص العربية الأدبية والدينية والتاريخية والحكمية وكذلك تنمية قدراته العقلية والفكرية (النحو والترجمة)	تم تفضيل اللغة الدينية والأدبية على اللغة المنطوقة (النحو والترجمة)
٧	المهارات اللغوية المؤكدة	القواعد والمفردات- مهارتا القراءة والكتابة (النحو والترجمة)	القواعد والمفردات- مهارتا القراءة والكتابة (النحو والترجمة)	مهارتا القراءة والكتابة- اهتمام ضئيل بمهارة التكلم (النحو والترجمة والطريقة السمعية الشفهية)	مهارتا القراءة والكتابة- اهتمام ضئيل بمهارة التكلم (النحو والترجمة- يميل قليلاً للطريقة السمعية الشفهية)	مهارتا القراءة والكتابة- الاهتمام بمهارة التكلم (النحو والترجمة- يميل قليلاً للطريقة السمعية الشفهية)
٨	دور اللغة الأم	يتم التدريس مع التركيز على اللغة الفارسية (النحو والترجمة)	يتم تدريس القواعد والنصوص مع التركيز على اللغة الفارسية (النحو والترجمة)	المعلم يشرح القواعد وجميع الفوائد باللغة الفارسية (النحو والترجمة)	يتم التدريس مع التركيز على اللغة الفارسية (النحو والترجمة)	يتم تدريس القواعد مع التركيز على اللغة الفارسية (النحو والترجمة)

٩	طرائق التقويم	حفظ القواعد العربية وتمييزها في الجمل- الترجمة من العربية إلى الفارسية (النحو والترجمة)	حفظ القواعد العربية وتمييزها في الجمل- الترجمة من العربية إلى الفارسية (النحو والترجمة)	التركيز على الصحة اللغوية، وفهم النصوص، والقراءة الصحيحة، وحفظ القواعد (النحو والترجمة)	التركيز على فهم النصوص، والقراءة الصحيحة، وحفظ القواعد- المحادثة لها أهمية قليلة (النحو والترجمة- يميل قليلاً للطريقة السمعية الشفهية)	التركيز على فهم النصوص الدينية والأدبية، والقراءة الصحيحة، وحفظ القواعد- للمحادثة أهمية قليلة (النحو والترجمة- يميل قليلاً للطريقة السمعية الشفهية)

مناقشة النتائج

- أثبتت نتائج تحليل الكتب بأن غلاف جميع الكتب لم يصمم في ضوء مؤشرات الجودة للكتب التعليمية، إذ لم ينظر إلى اللغة العربية كلغة أجنبية، وكان غلاف الكتب قبل الثورة الإسلامية يقتصر على الرسوم البسيطة وبعد الثورة كانت الرسوم تأخذ الطابع الديني والثوري وإلخ. وعلى الرغم من أنّ أحد الأسباب الرئيسة لتعليم مادة اللغة العربية في المدارس الإيرانية هو وجود المشتركات الدينية، والثقافية بين العرب والفرس، فمن الأفضل إيلاء الاهتمام بهذه القضايا في المواد الدراسية الخاصه لها مثل «التاريخ، وعلم الاجتماع، وعلوم الشريعة وإلخ» وأن نراعي في تصميم أغلفة الكتب العربية، جميع الجوانب العملية التعليمية للغة العربية.

- لا تحتوي فهارس الكتب على فهارس ممنهجة ودقيقة، وفي أفضل الحالات تم عرض عنوان النص العربي والقواعد. هذا ومن البديهي أن يتم عرض فهارس الكتب المعنية بتعليم اللغة عبر الجداول المنتظمة وتذكر فيها الأدوار اللغوية، والقواعد، والأجزاء الأخرى لكل درس. حيث يجب أن يكون الفهرس شاملا لجميع موضوعات الدروس حتى يفهمها القاريء خلال نظرة عابرة عليه.

- فيما يتعلق بالاتّساق الموضوعي للكتب رأينا أن النصوص الواردة في الكتب لعقدي الأربعينيات والخمسينيات تفتقر إلى أي اتّساق في الموضوعات، كما أن النصوص الواردة

في الكتب لعقود الستينات والسبعينات والثمانينات أكثرها وصفية.

- تحتوي تدريبات الكتب المدرسية لعقدي الأربعينيات والخمسينيات على أسئلة مفتوحة وأسئلة عامة ترغم المتعلمَ على حفظ بعض المعلومات. وكذلك تشمل تدريبات كتب عقد الستينيات على أسئلة مفتوحة أو القائمة على الحفظ وكشف الأمثلة. تفيد هذه النتيجة على أن طريقة النحو والترجمة تسيطر على كتب تعليم اللغة العربية في عقود (الـ٦٠-٧٠-٨٠). ولكن تتعدد التدريبات في الكتب لعقدي السبعينيات والثمانينيات ويشتمل معظمها على التدريبات التي تطلب من التلميذ إنشاء الجمل، وذكر الإجابات القصيرة، وملء الفراغات والتدريبات التحويلية ما يدل على اتجاه هذه الكتب في تدريباتها نحو استخدام الطريقة السمعية الشفهية لكن رغم هذه المحاولات، بقيت طريقة النحو والترجمة هي الطريقة السائدة على الكتب في هذه الفترة.

- فيما يتعلق بالأدوار التعليمية أثبتت نتائج الدراسة بأن الأدوار التعليمية كانت تقليدية بحتة في الأربعينتات والخمسينيات والستينيات والسبعينيات. ويلعب المعلم دوراً فاعلاً ورئيسياً في الفصول الدراسية في الثمانينيات والتسعينيات أيضا. واقتصرت العملية التواصلية بين المتعلمين في محادثات قصيرة، فلا تؤدي أسئلة التدريبات إلى التواصل بين المتعلمين، وهذا ما يدل على الاعتماد على الأدوار التقليدية للمدرس في طريقة النحو والترجمة والطريقة السمعية الشفهية.

- تهتم كتب جميع العقود بتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين أكثر من مهارتي الاستماع والمحادثة. وتثبت هذه النتيجة بأن أسلوب الكتب في هذا المجال يعتمد على طريقة النحو والترجمة إلا في كتاب اللغة العربية لفترة التسعينيات والذي سعي فيه المؤلفون الاهتمام البالغ بتعليم المحادثة العربية عن طريق إدراج بعض الحوارات البسيطة وهذا مايقرّب أُسلوب الكتاب في هذا الجانب إلى الطريقة السمعية الشفهية.

- يتم تدريس الكتب مع التركيز على اللغة الفارسية خلال سنة ١٩٦١ إلى الآن رغم أن نصوص الكتب وقواعدها وتدريباتها كتبت باللغة العربية في بعض الفترات مما يدل على سيطرة طريقة النحو والترجمة التي يتم الاعتماد فيها على اللغة الأم.

- تم تفضيل اللغة الأدبية على اللغة المنطوقة خلال سنة ١٩٦١ إلى ٢٠١٧ وتهدف الكتب إلى تنمية مهارة فهم النصوص الأدبية والدينية والتعليمية والتاريخية والحكمية لدى المتعلمين إضافة إلى تنمية قدراتهم العقلية والفكرية. وتتبع الكتب طريقة النحو والترجمة إلا أن احتواء الكتب على بعض المحادثات القائمة على المواقف في فترة التسعينيات جعل منهجها يقترب من الطريقة السمعية الشفهية لكن بقي هذا الاهتمام

ضئيلاً جدا مقارنة بالقياس إلى الاهتمام بتنمية مهارة فهم النصوص والقواعد.

التوصيات

تقدم الدراسة المقترحات التالية لتحسين مستوى الكتب الدراسية للغة العربية:

١- ضرورة تحديد الأهداف التعليمية في مقدمة الدروس وذلك من خلال تحديد أهداف العناصر اللغوية (المفردات والقواعد) والمهارات اللغوية (الفهم والمحادثة) والترجمة. على سبيل المثال تمييز الفعل الماضي من المضارع واستخدامه في الجمل المختلفة ضمن أهداف القواعد، أو تمكن الطالب من توجيه التحية إلى الآخرين ضمن أهداف مهارة المحادثة.

٢- استخدام إستراتيجيات المدخل التواصلي في جميع المهارات اللغوية، فيُخطئ البعض بأن استراتيجيات المدخل التواصلي تختص بمهارة المحادثة فلهذا لا يمكن استخدامها في كتب تعليم اللغة العربية للمدارس لأنّها تهتم بمهارة فهم النصوص أكثر من مهارة المحادثة، لكنه يمكن استخدام بعض الاستراتيجيات للمدخل التواصلي في تنمية مهارات الفهم أيضا، مثل تخمين الموضوع وفقا للعنوان وفهم الأفكار الرئيسة والفرعية، والقراءة السريعة بغية اكتشاف معلومات خاصة وقراءة بداية كل فقرة لتخمين أفكارها، وتخمين معاني المفردات وفقا للسياق، وإلخ. تؤدي هذه الاستراتيجيات إلى تنمية مهارات فهم النص لدى المتعلمين من جهة، وتمكينهم من اكتساب مهارات واستراتيجيات التعلم الذاتي التي تركز عليها المداخل الجديدة من جهة أخرى.

٣- تصميم نشاطات وتدريبات الكتب في ضوء أساليب التعلم المختلفة نحو عرض النشاطات بشكل فردي أو جماعي بغية تلبية جميع أنماط التعلم ومشاركة المتعلمين في الصفوف.

٤- تقديم اختبارات التقييم الذاتي بعد كل ثلاثة أو أربعة دروس. ونظرا لاحتواء الكتب الجديدة على بعض الحوارات فمن الأفضل أن تتضمن الكتب لبعض الاختبارات الشفهية التي تنمي مهارة المحادثة لدى المتعلمين.

٥- إعداد ملفات صوتية للكتب بغية تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين حيث أنّها لاتنمّي مهارات الاستماع فحسب بل تساعد في تعميق فهم اللغة عن طريق الاهتمام بأنماط جديدة من التعلّم مثل التعلّم عبر الاستماع بالاضافة إلى التعلّم عبر القراءة والمحادثة.

٦- اختيار نصوص الكتب وحواراته العملية في ضوء قضايا المجتمع العصرية وبعيداً

عن الأفكار الخاصة من أجل الاهتمام بمشاعر التلاميذ وتحفيزهم على تعلم اللغة العربية.

٧- تقديم الموضوعات الأخلاقية والدينية بطريقة غير مباشرة ضمن الحوارات والنصوص المعاصرة وليس عن طريق الحكايات والنصوص الأخلاقية والدينية الصريحة.

٨- العناية بالثقافة العربية بجانب الثقافة الدينية والوطنية لأنّ تعليم اللغة خارج الثقافة قد يؤدّي إلى تعليم مُمل وغير مثير للطلبة، فلا يمكن إثارة وتشجيع الطلبة على حبّ اللغة العربية وتعلّمها في قوالب وأساليب لغوية جافة تخلو من روحها.

المصادر والمراجع

آهنگری، سعید. (١٣٨٣). «روش گفتاری - شنیداری». **مجله رشدآموزش زبان**. شماره ٧٣. ص ١٨-٢٣.

اجاقی، محمد. (١٣٨٩). **نقد و بررسی کتابهای عربی دوره راهنمایی بر اساس روش دستور ترجمه**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده زبانهای خارجی. دانشگاه اصفهان.

تئووان، السر و همکاران. (١٣٧٢). **زبانشناسی کاربردی**. ترجمه: محمود الیاسی. مشهد: آستان قدس رضوی.

جعفری کندوان، غلامرضا. (١٣٨٥). **بررسی رابطه هوش هیجانی و جرأتورزی با مشکلات کلامی در فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی تربیتی. دانشگاه تهران .

رحمانی، اسحق. وحید اعظمی نژاد. (١٣٩٧). «تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن فی إيران على اساس معايير اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة ياسوج». **دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها**. العدد الثّالث. ص ١١-٣٦.

ريچاردز، جك سی. راجرز، تئودور اس. (١٣٩٢). **رویکردها و روشها در آموزش زبان**. ترجمه: علی بهرامی. چاپ چهارم. تهران: رهنما.

ساروخانی، باقر. (١٣٧٢). **روشهای تحقیق در علوم اجتماعی**. جلد اول. تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

ژیوار، دنی. (١٣٦٥). **زبانشناسی کاربردی و علم آموزش زبان**. ترجمه: گیتی دیهیم. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. چاپ اول.

ضیاء حسینی، محمد. (١٣٨٥). **روش تدریس زبان خارجی٠ دوم**. تهران: انتشارات راهنما.

گال، مردیت و همکاران. (١٣٨٦). **روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی**.

ترجمه: احمدرضا نصر و همکاران. انتشارات سمت. چاپ سوم.

فریمن، دایان لارسن؛ مارتی أندرسون. (١٣٩٠). **اصول و فنون آموزش زبان**. ترجمه: منصور فهیم و مستانه حقانی. تهران: رهنما.

گروه مؤلفان. (١٣٤٥). **عربی برای سال دوم دبیرستان.**

گروه مؤلفان. (١٣٤٧). **عربی برای سال چهارم ادبی.**

گروه مؤلفان. (١٣٥٣). **عربی برای سال ششم ادبی.**

گروه مؤلفان. (١٣٦١). **عربی سال دوم آموزش متوسطه عمومی فرهنگ و ادب.**

گروه مؤلفان. (١٣٦٩). **عربی سال چهارم آموزش متوسطه عمومی فرهنگ و ادب.**

گروه مؤلفان. (١٣٧١). **عربی سال چهارم آموزش متوسطه عمومی ادبیّات و علوم انسانی.**

گروه مؤلفان. (١٣٧٣). **عربی سال دوم آموزش متوسطه عمومی ادبیّات و علوم انسانی.**

گروه مؤلفان. (١٣٨٢). **عربی سال دوم آموزش متوسطه رشته ادبیّات و علوم انسانی.**

گروه مؤلفان. (١٣٩١). **عربی (١) و (٢) دوره پیش دانشگاهی رشته ادبیّات و علوم انسانی.**

گروه مؤلفان. (١٣٩٦). **عربی زبان قرآن(٢) پایه یازدهم رشتة ادبیات و علوم انسانی.**

متقی زاده، عیسی. دانش محمدی و محمدرضا نیکوبخت. (١٣٨٩). «بررسی میزان موفقیت بخش کارگاه ترجمه در کتابهای عربی دوره دبیرستان از دیدگاه معلمان و دانشآموزان شهرستان دورود». **مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی**. شماره ١٥. ص ١١٣-١٣٩.

متقی زاده، عیسی. مهین حاجی زاده و کاوه خضری. (١٣٩٣). «نگاهی به کتاب عربی اول دبیرستان بر اساس الگوها و ملاکهای تحلیل و سازماندهی محتوا». **جستارهای زبانی**. ش ١٨. ص ٢٣٧-٢٦٠.

مخدومی، علی. (١٣٩٠). **نقد و بررسی کتابهای عربی دبیرستان رشته ادبیات و علوم انسانی**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات. دانشگاه لرستان.

نیکوبخت، محمدرضا. (١٣٨٩). **بررسی و نقد متون کتابهای درسی عربی دوره متوسطه و تأثیر این متون در آموزش زبان عربی**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس.

نایف، خرما. علی حجاج. (١٤٢٩). **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**. الكويت: عالم المعرفة.

Stern, H. H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford, England: Oxford University Press.

Neuner G./Hunfeld h. (1993). **methoden des fremdsprach lichen deutschunterrichts Eine Einfuhrung**, Berlin: Langenscheidt.

سیر تحول کتاب‌های آموزش زبان عربی در دبیرستان‌های ایران از سال (۱۹۶۱ تا ۲۰۱۷م.) بر اساس رویکردهای آموزش زبان خارجی

محمدرضا نیکوبخت[۱]، علی نظری*[۲]، سید محمود میرزائی الحسینی[۳]، دانش محمدی[۴]

۱- دانشجوی دکتری بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه لرستان، ایران.

۲- استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه لرستان، ایران.

۳- دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه لرستان، ایران.

۴- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، ایران.

چکیده

هدف این پژوهش بررسی سیر تحول کتاب‌های عربی مدارس مقطع متوسطهٔ رشتهٔ ادبیات و علوم انسانی از سال ۱۹۶۱ تا ۲۰۱۷م. (۱۳۴۰-۱۳۹۶ش.) بر اساس رویکردها و روش‌های آموزش زبان خارجی است. روش پژوهش تحلیل محتوا است که در آن به بررسی سیر تحول این کتاب‌ها بر اساس اهداف آموزشی، رابطهٔ بین معلم و زبان‌آموز، نقش معلم و زبان‌آموز، نگاه به زبان و فرهنگ، به‌کارگیری زبان مادری، توجه به احساسات زبان‌آموزان، روش‌های ارزشیابی، روش یادگیری-یاددهی و مهارت‌های زبانی پرداخته می‌شود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد روش حاکم بر این کتاب‌ها، روش دستور-ترجمه است؛ زیرا به آموزش ترجمهٔ متون و آموزش قواعد به روش قیاسی اهتمام می‌ورزند. در دو دههٔ اخیر توجه اندکی به روش شنیداری- گفتاری شده است؛ به‌طوری‌که بعضی تمرینات گشتاری، تعریب و بعضی گفتگوهای ساده بر اساس موقعیت‌های زبانی و آموزش قواعد به روش استنتاجی در این کتاب‌ها گنجانده شده است. با توجه به هدف آموزش زبان عربی در مدارس ایران، پیشنهاد می‌گردد ضمن تأکید بر ضرورت تمرکز بر فعالیت‌های گروهی به جای فعالیت‌های فردی، راهبردهای فعال برای فهم متن به جای توجه به تمرینات گشتاری و ترجمه به‌کار گرفته شود.

واژگان کلیدی: آموزش زبان عربی، کتاب‌های درسی، رویکردهای آموزش زبان خارجی، روش دستور-ترجمه.

* نویسنده مسوول: nazari.a@lu.ac.ir

The History of Arabic Textbook Development Based on Principles and Approaches of Foreign Language Teaching from 1961 to 2017

Muhammad Reza Nickubakht[1], Ali Nazari[*2], Seyed Mahmud Mirzaei Alhosseini[3], Danesh Muhammadi[4]

1. Ph.D. Student of Arabic Language and Literature, Lorestan University, Iran.
2. Professor of Arabic Language and Literature, Lorestan University, Iran.
3. Associate Professor of Arabic Language and Literature, Lorestan University, Iran.
4. Assistant of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Iran.

Abstract

This study intended to investigate the history of the development of Arabic textbooks of high schools in the field of Literature and Humanities from 1961 to 2017. The study employed content analysis through which the history of Arabic textbook development was scrutinized based on educational purposes, teacher and students' relationships, roles of teachers and students, culture and language perspective, use of mother tongue, affective factors of students, assessment methods, learning and teaching methods, and language skills. The results of this research suggested that the dominant method in these textbooks was grammar-translation method because they focused on translating texts and teaching grammatical structures. In two recent decades, some transformational generative grammar exercises, deductive teaching methods, Ta'rib (translating into Arabic) and simple conversations have been added to books as if they have been trying to approach and focus on the audio-lingual method. According to some educational purposes in Iran's high schools, this research suggested some active strategies for reading comprehension instead of transformational generative grammar exercises, substitution and word/text translation. Besides, it puts more emphasis on group activities instead of individual or teacher-centered ones.

Keywords: Arabic language teaching, educational Arabic books, foreign language teaching approaches, grammar-translation method.

---

* Corresponding author: nazari.a@lu.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/ ١٤٤٠، ص ١٢٨-١٠٥

دور استراتيجية «لعب الأدوار» في رفع كفاءة مهارة المحادثة العربية لطلاب مرحلة الليسانس جامعة الامام الصادق(ع) باستخدام استراتيجية التعليم لدى المدرسين

سهيلا محسني نژاد[1*]، فاطمه صغری شفيعي[2]
١- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الصادق (ع)، إيران.
٢- أستاذة مساعدة في قسم العلوم التربوية بجامعة الإمام الصادق (ع)، إيران.

تاريخ الوصول: ١٣٩٧/٠٣/٢٠
١٤٣٩/٠٩/٢٦
تاريخ القبول: ١٣٩٧/٠٦/١٩
١٤٣٩/١٢/٢٩

الملخّص
تعتبر استراتيجية لعب الأدوار نشاطاً مهماً في تعليم اللغات الثانية والأجنبية، لكونها وسيلة جذابة ومناسبة تجعل عملية التعلم أكثر عمقاً وامتاعاً. تهدف هذه الورقة إلى دراسة أثر استيراتيجية لعب الأدوار في رفع كفاءة المحادثة العربية لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها، على أساس الاتجاه التواصلي وباستخدام استراتيجيات تعليم المدرس على المجموعة التجريبية. اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي- التحليلي شبه التجريبي، حيث أجريت على عينة من طلاب الليسانس في جامعة الإمام الصادق (ع)- كلية البنات، فرع الشريعة والحقوق (٢٠١٧/ ١٣٩٦)، وتمثل المجتمع الاحصائي في مجموعتين من الطلبة: المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، تضم كل مجموعة ١٩ طالبة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية واستخدام نظام قبل-بعد الاختبار لجمع البيانات للدقة في البحث. وتشير نتائج تحليل البيانات إلى أن استراتيجية لعب الأدوار لها تأثيرٌ هامٌ على ارتفاع مستوى مهارة المحادثة على طلبة فرع الشريعة والحقوق على الرغم من عدم كون قسم اللغة العربية تخصصهم الأساس. وكذلك تدل النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة تعلم مهارات طلاب المجموعتين. فنلاحظ في المجموعة التجريبية التي يتبع المدرس فيها استراتيجية التعليم فضلا عن استراتيجية لعب الأدوار، ارتفاع مستوى كفاءة المحادثة مقارنة بالمجموعة الضابطة. وتشير النتائج الأخرى إلى اثر هذه الاستراتيجية في رفع مستوى القدرات الموقفية والعاطفية لدى الطلبة.

الكلمات الدليلية: لعب أو تمثيل الأدوار، المدخل التواصلي، مهارة المحادثة، اللغة العربية، استراتيجية التعليم.

---

* الكاتب المسؤول: smohseny1967@isu.ac.ir

التمهيد

يتم تدريس اللغة العربية في معظم جامعات العالم للطلاب وكوحدات دراسية خاصة لمن يتخصص بالدراسات الاسلامية. لأنهم بحاجة الى مهارات اللغة العربية الأساسية من استماع، ومحادثة، وقراءة، وكتابة. (نورآنيدا بنت آونگ وآخرون، ٢٠١٣: ٢١٢) وتستطيع مهارة المحادثة أن توفر الأرضية المناسبة لتعلّم المهارات الأخرى. ففي الجامعات التي يتعلم الطلاب اللغة العربية باعتبارها اللغة الثانية، عادة لا يستخدمون هذه المهارة إلاّ في الصفوف الدراسية.

وتعتبر استراتيجية لعب الأدوار إحدى الاستراتيجيات الخلاقة لتعليم اللغة. وتنسب هذه الطريقة إلى العالم النمساوي (مورينو) حيث طبقها للمرة الأولى في مدارس النمسا ١٩١١، ثم انتشرت بعد ذلك بأسماء متعددة هي لعب الأدوار،تمثيل الأدوار، المحاكاة، و تمثيل الأدوار نشاط يمكن تدريسه في المدارس لأنه يحقق تفاعلاً عقلياً ووجدانياً لدى الطلاب (احمد العماوي، ٢٠٠٩: ٢٣). فضلا عن أن هذه الاستراتيجية تؤدي الى التعلم العميق والممتع وتجعل الطلاب يندمجون بالموضوع الأصلي وذلك بابتكار المشاهد التمثيلية القصيرة. وتؤثر استراتيجية لعب الأدوار باعتبارها نشاط تدريس فى عمق الأبعاد الشخصية والاجتماعية للطلاب. ففي هذه الطريقة، ينشط المتعلمون مع بعض في تحليل الظروف الاجتماعية حيث تسفر هذه الاستراتيجية عن المناقشات الجماعية.

ونقل العماوي تعريف الجلاد للعب الأدوار:بأنها« طريقة تدريس تقوم على تمثيل الظروف التي يتعرض لها الطلاب وباشراف المعلم. ففي أثناء المسرحية يقوم الطلاب الممثلون بتمثيل الشخصيات والظروف والأحداث. والطلاب الآخرون يشاهدون أحداث المسرحية وينقدونها. بعد المسرحية يشكل المعلم جلسة المناقشة لمشاركة جميع الطلاب». (أحمد العماوي، ٢٠٠٩: ٢٤).

فإستراتيجية لعب الأدوار في التعليم عبارة عن: إستراتيجية تستخدم في التدريس و تبتني على تقديم المعلومات للمتعلمين ويتم تطبيقها باستخدام الحركات المتنوعة لأعضاء الجسم. هذا بالاضافة إلى لغة الحوار المصاحبة للعب الأدوار في الصف أوالمسرح.و ميزة هذه الاستراجية تتمثل في استيعاب ما يصغي اليه المتعلمون وهذا الاستيعاب يشتمل على فهم المفهوم أوالموضوع المعروض لهم. ففي هذه الطريقة تعرض الأحداث الواقعية أوالخيالية عملياً حتى تظهر الجوانب الايجابية والسلبية للموضوع ويتم أخذ العبر منها. وتتلاءم استراتيجية لعب الأدوار مع أصل التعليم عن طريق العمل والفعالية والتجربة المباشرة. وتجعل دور المتعلم في عملية التعلم

رئيسياً حتى توفر إمكانية التجارب المباشرة ونمو القدرات الذهنية له.

نقلت نور آيندا عن روسني (٢٠١٢) أن معظم الطلاب قد تعلموا القواعد النحوية والمفردات العربية ولا يتمكنون من استخدامها في التواصل مع الآخرين خاصة في مهارة المحادثة. فتعليم هذه اللغة من خلال المحاضرة المباشرة والممارسة وتعليم القواعد النحوية المحضة -الطريقة التقليدية لتدريس اللغة- ليس نافعاً. لأنه يتم التأكيد في هذه الطريقة على تعلم نحو اللغة الثانية المجردة. والقدرات النحوية تشير الى أن العلم اللغوي يقدر على انتاج الجمل في لغة ما. هذه القدرة تشير الى علم الصياغة الذي يهتم بأجزاء الجملة بما فيها: إعراب الكلمات، الأزمنة، العبارات، شبه الجمل، أنماط الجمل وإلى كيفية صياغة الجمل إجمالياً (نورآنيدا بنت آونگ وآخرون، ٢٠١٣: ٢١٥). ورغم أهمية القدرات النحوية في تعليم اللغة ولكنها ليست العامل الأساس الذي يؤثر في تعلّم اللغة؛ لأنه من الممكن أن يعرف الطالب جميع قواعد صياغة الجملة ولكنه لا يتمكن من استخدام اللغة لإجراء التواصل ذي الدلالة. هذا الأمر (القدرةعلى اجراء التواصل ذي الدلالة)، هو الهدف والموضوع الذي يتم استنباطه من مصطلح «القدرة التواصلية».لأنها تشتمل على الجوانب المختلفة لعلم اللغة وهي:

- معرفة كيفية استخدام اللغة ووظائفها للأهداف المعينة.
- معرفة كيفية استخدام اللغة حسب مواقف وظروف المخاطبين؛ فعلى سبيل المثال معرفة استخدام الكلام الرسمي والكلام غير الرسمي ومعرفة المواضع التي يجب استخدام لغة الكتابة بدلاً من لغة المحادثة.
- معرفة كيفية النطق وتوليد الجمل والنصوص بما فيها القصة والحكاية، والتقرير،والمقابلة والمحادثة.
- معرفة كيفية التواصل والاستمرار رغم القيود اللغوية مثل الاستفادة من شتى أنواع الاستراتيجيات التواصلية (!).

وقد نقلت نور آنيدا عن بوگات (١٩٨٧) أن من القضايا الحالية هو طرح الاتجاه التواصلي للتدريس (CLT) للغة الثانية خاصة للغة الانجليزية كالاتجاه المؤثر في تمكن المتعلمين من إجادة اللغة. ففي هذا الاتجاه ينبغي التعريف بالعناوين والمحتويات التي تشمل على الخصائص والميزات التالية بدلاً من التعريف البسيط للحاجة الى النحو والمفردات كالحاجات الرئيسة للمتعلمين حتى يتمكنوا من إجراء التواصل الكامل. لأن إحدى القضايا الهامة التي يواجهها المدرسون حين تدريس اللغة الثانية، التمهيد للمتعلمين لاستخدام العلوم اللغوية في الظروف المذكورة (نورآنيدا بنت آونگ وآخرون

، ٢٠١٣: ٢١٣). وبغية التعليم والتعلم الناجح للغة الهدف يحتاج المدرس والمتعلم الى جهود ومساع مضاعفة. فطبعاً المتعلم بحاجة الى جهود كثير مقارنة بالمدرس. فعلى هذا الأساس يؤكد أكسفورد (١٩٩٠) على المتعلمين الإفادة من التوجيه لتعلّم اللغة الثانية (نورآنيدا بنت آونگ وأخرون، ٢٠١٣: ٢١٣).

وإجمالياً يمكن اجراء النشاطات التي يركز عليها الاتجاه التواصلي جماعياً. ولعب الأدوار فرصة لممارسة الطلاب أوالمتعلمين الأدوار الاجتماعية المتنوعة في الظروف الاجتماعية المختلفة. ويحظى لعب الأدوار بالأهمية الخاصة في تعليم اللغة التواصلية ويمكن للمدرس من تحديد اطار لعب الادوار إلى حد كبير. حيث تتكون مؤلفات استراتيجية لعب الأدوار من المدرس والمتعلم والظروف التعليمية أي الفعاليات والأنشطة.

وما يؤدي الى تميز استراتيجية لعب الأدوار هو نموالقدرات التعبيرية لدى المتعلمين و تنميتها؛ كما تنشط موهبة ومهارة التواصل وإدارة المناقشة والمحادثة والتعبير الحر عن الآراء والاحترام للزملاء والقدرة على اتخاذ القرار. إن التدريس على أساس استراتيجية لعب الأدوار يعتبر استمراراً للنشاطات التي يقوم بها المتعلمون في حياتهم العادية. هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المؤثرة في التعامل مع الفروق الاجتماعية بين المتعلمين والإستفادة منها لحل مشاكلهم واكتساب المعارف وتشجعيهم على التعلم الشامل لمهارة التفكير والتحليل (سالم برقان، ٢٠٠٩: ١٨).

ومن المتوقع بعد تطبيق هذه الطريقة زيادة الثقة بالنفس وتعزيز النشاطات الجماعية لدى الطلاب إثر تقدمهم اللغوي والعلمي خاصة في مجال المحادثة العربية، باستخدام استراتيجية لعب الأدوار والمهارات التعليمية والتقنيات الحديثة وبتوفير الفرصة لهم للمناقشة والمحادثة حول الموضوعات العامة والخاصة من خلال إثارة روح التنافس بينهم.

وتتمثل مشكلة الدراسة في اجتياز طالبات جامعة الامام الصادق (ع) - كلية البنات، ٦ وحدات دراسية تنقسم على ٦ مستويات ٤ وحدات تمهيدية (١و٢و٣و٤) ومستويين ٥و٦ متقدمين)و بعد تعليم المستويات التمهيدية يحس الطالب بأنه بحاجة ماسة الى استمرار التواصل مع هذه اللغة. ولكن بما أنه ليس أمامه متسع من الوقت ليتمكن من ممارسة المحادثة والإدلاء بآرائه في صفوف المحادثة الأربعة التي أشرنا اليها. ففي صفوف المحادثة في المرحلة المتقدمة يتم تصميم النشاطات المتنوعة باستخدام استراتيجية لعب الأدوار لرفع مستوى المهارات التواصلية لدى الطلاب وتتبع الأهداف التالية:

١- تنظيم النشاطات في الصف و التخطيط لها لتطوير نسبة المشاركة الناجحة للطلاب.

٢- ابداع النشاطات التواصلية والواقعية والحركية في الصف.

٣- تشجيع الطلاب وتعزيز نشاطاتهم لتنمية مهارة المحادثة لديهم.

٤- تشجيع الطلاب وتعزيز نشاطاتهم لرفع الكفاءات اللغوية الأخرى وهي الاستماع و القراءة والكتابة.

لذلك تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل لاستراتيجية «لعب الأدوار»تأثير في رفع كفاءة مهارة المحادثة العربية ؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة لعب الأدوار باستخدام استراتيجية التعليم طريقة ولعب الأدوار دون استخدام هذه الاستراتيجية فى رفع كفاءة مهارة المحادثة لدى الطلاب؟

٣. هل تؤدي استراتيجية لعب الأدوار الى ارتفاع الجانب العاطفي بما فيه الثقة بالنفس ومهارات العمل الجماعي؟

وتقوم الدراسة الحاضرة على الفرضيات التالية:

١. استراتيجية لعب الأدوار تؤثر في تقدم مهارة المحادثة لدى الطلاب.

٢. تفوق تقدّم مهارة المحادثة للصف الذي يستخدم الاستاذ M استراتيجيات التعليم على الصف الآخر.

٣. استراتيجية لعب الأدوار تؤدي الى ارتفاع الجانب العاطفي بما فيه الثقة بالنفس ومهارات العمل الجماعي.

الدراسات السابقة

تعد الدراسات والأبحاث منطلقاً للباحث للتعرف على اللُبنات التي لم تكتمل بعد في مجال بحثه العلمي ليقوم باستكمال ما يستطيعه منها، ويمهد الطريق لمن بعده ليساهموا في ذلك البحث العلمي، وبناء على ذلك قام الباحثان باستعراض بعض الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بمجال دراستهما، وكانت على النحو التالي:

نصر محمد مقابلة وعبدالله أحمدبطاح (٢٠١٥م) فى مقالتهما، حيث كانت من أهم أهدافها الكشف عن أثراستراتيجية لعب الدور في تحسين مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع. وقامت على أساس بناء اختبار موقفي مصحوباً بالتسجيل والتصوير،٤٦ طالب في الصف ٩، منهم ٢٥ طالب في المجموعة التجريبية،٢١ ضابطة.

وكانت من أهم نتائجها ١ .استخدام اللغة العربية الفصيحة السليمة من دون الأخطاء النحوية والصوتية. ٢. تنظيم الثروة اللغوية،واستخدامها في جمل خالية من الأخطاء. هذه الدراسة مطبقة على المحادثة العربية للناطقين بها،ودراستنا الفعلية للناطقين بغيرها،كما أنها تشبه دراستنا من حيث استخدام التسجيل والتصوير.

نور آنيدا بنت آونگ وآخرون (٢٠١٣) في مقالتهم ينشدون رفع مستوى المحادثة العربية في النشاطات الجماعية. واتبعت المقابلة مع٥ مجموعات أي مع ١٠٠ طالب، و٥ مشرفين. طلاب مرحلة الليسانس في فرع اللغة العربية في السنة الأولى. وكانت من أهم نتائجها ارتفاع مستوى المحادثة وزيادة الثقة بالنفس. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بلورة التصور المقترح.

هاروماليا كماستيا (٢٠١٣) في رسالة ماجستيرتدرس معرفة ارتفاع مستوى المحادثة بين المجموعتين و معرفة نسبة الاختلاف بين مهارة المحادثة لدى الطلاب. واتبعت المنهج التجريبي (المجموعة الضابطة والتجريبية) كل مجموعة ٢٥ تلميذ وكانت على اساس جمع المعلومات: المشاهدة، المقابلة، الاختبار و التحليل: الوصفي الكمي باستخدام برنامج spss، وكانت من أهم نتائجها ارتفاع مستوى المحادثة في المجموعة التجريبية. توصلت الدراسة السابقة الى نتائجها عن طريق جمع المعلومات، أما دراستنا الفعلية توصلت الى نتائجها عن طريق استراتيجية التعليم للمدرس والتصوير بالفيديو.

خليل غلامي ومحمد أسدي (١٣٩٢-٢٠١٣) في مقالتهما مقالة «تجربه حرفه‌ای استادان در ارتباط با پديده تدريس اثربخش در آموزش عالى». شارك ١٢ عضوا من أعضاء لجنة التدريس بجامعة كردستان. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بلورة التصور المقترح في استراتيجية التعليم للمدرس.

پرسيلا اسلام و تازارم اسلام (٢٠١٢) فى مقالتهما حيث تهدف الى دراسة العلاقة بين تمثيل الادوار و مستوى المحادثة الانجليزية في النشاطات الجماعية والصفوف الكبيرة. و تقويم المدرسين. وأجريت الدراسة على ١٢٠٠ طالب في جامعة بنغلادش في قسم اللغة الانجليزية،عن طريق توزيع الاستبيانات والمقابلة مع المشرفين. من نتائج الدراسة ارتفاع مستوى المحادثة، وزيادة الثقة بالنفس، زيادة جرأة الطلاب وترك الخجل، زيادة رغبة الطلاب في هذه الاستراتيجية، تأييد المشرفين للتقدم اللافت للنظر للطلاب. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بلورة التصور المقترح في رفع مستوى المحادثة فى اللغة العربية.

جيهان العماوى (٢٠٠٩) في رسالة ماجستير ومن أهدافها دراسة اثر استخدام

طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب. وقامت على أساس المنهج التجريبي (المجموعة الضابطة والتجريبية) في مدارس فلسطين. ومن نتائج هذه الدراسة تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة و خاصة في مهارة القراءة. تم تطبيق الدراسة السابقة على مهارة القراءة، أما دراستنا الفعلية فقد طبقت على مهارة المحادثة.

فدوى سالم برقان (٢٠٠٩) في رسالة ماجستير «أثر استراتيجية لعب الأدوار في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بمدارس مدينة عمان الخاصة» هدفت الى دراسة أثر استراتيجية لعب الأدوار في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى الطلبة. وكان مجتمع الدراسة: ١٠٦ طالب من مدرستين، وتم اختيار العينة العنقودية، المنهج شبه التجريبي (المجموعة الضابطة والتجريبية). استنتجت التاثير الايجابي في التقدم العلمي والتطور في التفكير الاستقرائي. تطبيق الدراسة السابقة على التفكير الاستقرائي، وهذا يدل على ميزة هذه الطريقة.

دينيز گوكرا وايورم ايفيكي آدن (٢٠٠٩) يدرسان تاثير تدريس المدرسين للغة العربية على أساس المدخل التواصلي. الجامعة منيسوتا شمال أمريكا. وكان المجتمع الإحصائي: جامعة منيسوتا، وتم جمع البياناتعن طريق المقابلة التدريجية مع المدرسين في بعض المراكز اللغوية الكبيرة. ركزت الدراسة على مفهوم القواعد،الأخطاء، النشاطات الثنائية والجماعية، الاساتذة. الدراسة السابقة تؤكد على الأثر الايجابي للمدخل التواصلي في تدريس اللغة العربية أما دراستنا الفعلية تؤيد هذه النظرية باعتبارلعب الأدوار إحدى أنشطة المخل التواصلي.

زيد بن مهلهل بن عتيق الشمري (٢٠٠٨) في رسالة ماجستيبحث عن معرفة فاعلية التدريس باستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. ويقوم المجتمع الإحصائي: تلاميذ الصف الأول المتوسط في السعودية: ٦٠ طالباً في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم جمع البيانات على أساس الاستبيانات والاختبار العلمي،واستنتجت الدراسة تأييد فاعلية التدريس باستراتيجية لعب الأدوار وكانت مقترحات نتائج الدراسة: تصميم كتب النحو والقواعد فيها طبق لعب الأدوار، ٢. تدريس النحو يحتاج الى سعة الرؤية واختيار طريقة بين استراتيجية لعب الأدوار والاستراتيجيات الأخرى. إقامة الورش التعليمية للمعلمين (تعليم استراتيجية لعب الأدوار لتقديم الدروس النحوية). يمكن تطبيق الدراسة السابقة على النحو، وهذا يدل

على ميزة هذه الطريقة. أما دراستنا الفعلية فقد طبقت على مهارة المحادثة.

بعد ملاحظة هذه الدراسات تسعى الدراسة الفعلية إلي تناول آراء الأخصائين لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك باختيار استراتيجية لعب الأدوار كطريقة تعليم تواصلية ومجموعة من النماذج الاجتماعية للتدريس بغية استخدام استراتيجية التعليم التواصلي لتعليم اللغة الثانية. وتؤكد هذه الدراسة على مهارة المحادثة بين الطلاب من أجل رفع كفاءات اللغة العربية لديهم. لأن الباحثين يعتقدون بتطور المهارات اللغوية إثر تطور مهارة المحادثة باستخدام الاتجاه التواصلي. وما أضافته هذه الدراسة تتمثل في تطبيقه على طلاب من غير ذوي الاختصاص في اللغة العربية، وكذلك في كيفية تطبيق استراتيجية لعب الأدواربها فيه:

- استخدام الوسائل التعليمية خاصة كاميرا التصوير ليشاهد الطلاب تمثيلهم ويقيّم المشرفون مستوى التقدم العلمي والعاطفي لديهم طوال الفصل الدراسي.
- الاستخدام المتزامن للمهارات التعليمية من جانب أستاذ المجموعة التجريبية.
- توظيف الجمل واستخدام المصطلحات والتعابير البيانية الوظيفية في المناقشة والمحادثة.

مراجعة الأدب النظري

التطبيقات الحياتية هي بعد من أبعاد الوظيفة التي تربط التعّلم و التعليم بحاجات الفرد و المجتمع، وبتفاعل الفرد مع مجتمعه تفاعلاً تعاونيا فمن خلال تحقيق الفرد لأهدافه الصغرى (الفردية) تتحقق أهداف مجتمعه الكبرى.

إنّ الهدف الأساس من تعليم اللغة هو ممارستها، و هذا الأمر يجعلنا ننظر إلى اللغة باعتبارها ممارسة واقعية وحياتية ترتبط بالحياة بما فيها من مواقف وموضوعات و وظائف اجتماعية متنوعة، لأن اللغة هي لغة الحياة و ليست لغة القواعد المعيارية و القوالب الجامدة، وهي أقرب إلى المجال العملي المتصّل بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ وهذا الأمر يساعد الطلاب على التعرف إلى اللغة واستخدامها في تواصلهم مع بعضهم، ومع المجتمع الذى يحيط بهم (عبدالله ،٦٦:١٩٩٧) .

و علينا التركيز على الوظائف الأجتماعية للغة ومدى حضورها في الحياة، و ليس على قواعدها النحوية، بحيث نبنى طريقة تعليمنا بناء وظيفياً تعني باللغة من حيث اعتبارها وسيلة التفاهم و التخاطب و التعبير عن سائر المواقف التي يعيشها الإنسان في بيئته و مجتمعه (المصدر نفسه).

المدخل التواصلي

يمكن الاستفادة من الطريقة التواصلية (الوظيفية) وتطويرها بما يناسب اللغة، وفي هذه الطريقة ينال المعلّم اهتماماً كبيراً، فهو لايبقي في دور التلقين والإعادة مثلما كان في الطرق التقليدية بل لابدّ من استنهاض قدراته و طاقاته باعتباره عنصراً اساسياً في عملية التعلّم و التعليم، لذلك لا بد من التركيز عليه في إنجاز المواقف التعليمية الموازية للمواقف الحياتية لتمثل هذه المواقف ومعايشتها مع الطلاب بشكل طبيعي قريب من التلقائية (المصدر نفسه).

و المعايير الأساسية التى تستند عليها الطريقة التواصلية كما يلي:

١- الاهتمام بالمعرفة و النواحي الوجدانية الهامة للمتعلّم، لأن الهدف هو استثارة وجدان المتعلّم ليكون أكثر استجابة للمواقف التعليمية لأنه من المهم إعطاء المتعلّم معارف متنوعة يكون لها هدف معرفي ووجداني (المصدر نفسه).

٢- عرض المادة بطريقة دائرية و ليس خطية، حيث يستطيع المتعلّم تنمية معارفه و قدراته على استخدام اللغة وبالتالي ينمي قدراته التواصلية (المصدر نفسه).

٣- تقسيم وحدات التعلّم على نشاطات و ليس على وحدات لغوية (المصدر نفسه).

٤- قيام عملية التعلّم على أساس تفاوضي بين متعلّم و متعلّم آخر، و بين المتعلّم و المعلّم، و بين المتعلّم و الكتاب أو المادة التعليمية ويجب على التعلّم الابتعاد عن النشاطات الفردية بل ممارسها ثنائيا أو جماعيا ليتعودّ المتعلّم على التواصل اللغوي بشكل طبيعي (المصدر نفسه).

لذلك نجد أنه من المهم إعداد المواد التعليمية بالتأكيد على الدور التواصلي للغة المرتبطة بالحياة و ليس بالقواعد التفصيلية، و هذا يستوجب استنهاض قدرات المتعلّم و مهاراته الذاتية للتجاوب مع المواقف التعليمية، ويتجاوز الطالب دور المتلقي إلى المشاركة الفعالة التي يعبرّ من خلالها عن أفكاره وعواطفه و يتبادل الرأي مع زملائه، ويتحاور معهم كما يحدث في مواقف الحياة الطبيعية.

و يمكن اختيار موضوعات و مواقف حياتية كالبريد والمطار والطريق والمستشفى و التحية وما يدور بين الناس في الحياة من مواقف متنوعة. و نستنتج من ذلك أنّ الفرد يحتاج إلى ممارسة مجموعة من الأنشطة الفعالة لإستخدام اللغة، و تختلف هذه الأنشطة باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، و المواقف التي يمر بها، و هناك مجالات عامة للاتصال نقلها طعيمةعن ريفرز(Rivers) و تمبرلى (Tempery) وهي كما يلى:

١- تكوين العلاقات الاجتماعية و الاحتفاظ بها.

٢- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.
٣- اخفاء الفرد نواياه.
٤- تخلص الفرد من متاعبه.
٥- طلب المعلومات و اعطاؤها.
٦- تعّلم طريقة عمل الاشياء أو تعليمها للآخرين.
٧- المحادثة عبر التليفون.
٨- حل المشكلات.
٩- مناقشة الأفكار.
١٠- اللعب باللغة.
١١- لعب الأدوار الاجتماعية.
١٢- الترويح عن الآخرين.
١٣- تحقيق الفرد لانجازاته.
١٤- المشاركة في التسلية و ملء الفراغ (طعيمة، المهارات اللغوية،٢٠٠٦: ١٦٤).

و قد أدى المدخل الاتصالي إلى انقلاب نوعي و تغيير جذري في العملية التعّلمية و إجراءاتها و استراتيجياتها، وما يتعلق بالمناهج، والكتب المدرسية، ودور المعلم ودور الطالب، بل ودور المدرسة فلا بد أن تستخدم المناهج وبشكل مثالي احتياجات الطلبة و اهتماماتهم و أهدافهم و أن تكون بمثابة استثمار ذاتي بالنسبة للمعلم حيث أن هذا الاستثمار يعزز الدافعية الإيجابية لديه (شعبان،٢٠١١: ٤٩).

وبذلك يكون الطالب هو محور العملية التربوية و نستطيع نقله من غرفة الصف الضيقة إلى الحياة الرحبة الواسعة في رحلات، واجتماعات، و منتديات وزيارات وانخراط في النشاطات الاجتماعية والأدبية و الفكرية. والاتصال الحقيقي لايتم إلّا في بيئة طبيعية و ذات موثرات من واقع الحياة الطبيعية .

أهداف المدخل التواصلي في المحادثة العربية كما يأتي :

١. التركيز على المعنى

إن نجاح نشاط مهارة التحدث لا يتوقف على الدقة في التراكيب فقط ، بل على الاستاذ أن يجعل عملية التعّلم أكثر فاعلية في جعل المتعّلم يتفاعل من خلال تبادل المعانى ، لأنها ذات دور فاعل في جعل المتعّلم يركز على المعنى لا على الصيغ والعبارات، و هذا سيمنح المتعّلم حرية اختيار المعانى والصيغ التي يختارها بنفسه، بحسب مقتضى الوضعية التعليمية وما يطرأ عليها، لأن أساس مفهوم التواصل هو تبادل المعاني،

حيث يُسهل لمتعلّم اللغة تحقيق نتيجة واقعية أي يستعمل حصيلته اللغوية كي يشارك الآخرين في حديثهم ويتواصل معهم ولا ننسى أنه يتطلب من المتعلّم معرفة القواعد حتى يطور لغته، فاللغة لاتنمو بأخطاء ملازمة للمحادثة.

٢ـ الكفاءة التواصلية

الكفاءة التواصلية تتضمن المعرفة اللغوية والقدرة على توظيفها وتتعلق بعوامل مثل الكفاءة الاستراتيجية والتداولية والكفاءة اللغوية الاجتماعية والكفاءة النحوية.

٣ـ مركزية المتعّلم

يحتاج المتعّلم اوالطالب الى قدر كبير من التدريب لكون الأداء في المنهج التواصلي هوالهدف وهنا يقوم المعلم بدور المشاهد والملاحظ حول تطور المستوى المعرفي للمتعّلم و تقويمه، ويجب أن يتصف الصف بالنشاط والفاعلية وفي بعض الأوقات عليهم ترك مقاعدهم والتنقل داخل الصف الدراسي لإكمال مهامهم مع زملاءهم، وهذا يزيد من ثقه المتعّلمين بأنفسهم لأنهم يديرون عملية تعّلمهم بأنفسهم و ليس المعلم .

٤ـ طلاقة المتعّلم

إن الدقة والطلاقة تكون ضرورة في التعّلم والتحدث في أي لغة، ولكننا نجد الأسلوب النحوي الدقيق هواكثر انتشاراً وأهمية من الطلاقة في عملية تعّلم اللغة العربية ، في مرحلة تعّلم الطلاب يجب التسامح مع الأخطاء، وعلى المعلم التأكيد على أن الخطأ ليس ذنباً عظيما ارتكبه الطالب ، ومن الناحية الأخرى على المعلم في نهاية كل ممارسة أن يوجه الطلاب إلى ادراك نقاط ضعفهم ليصبحوا أكثر وعياً في المرة الثانية ، فالتأكيد إذن على الطلاقة وتصحيح الخطأ بعد ممارسة النشاط.

٥ـ تفاعل المتعّلم مع الآخرين

من الركائز التي يؤكدها المدخل التواصلي هوالعمل بطريقة المجموعات الصفية حيث لها فوائد كثيرة:

١ـ المجموعة تقوي العمل التفاعلي في استخدام اللغة، فالعمل في إطار مجموعات تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم وبالعطاء، وتمنح لهم الفرصة بالتفاوض حول المعاني والكلمات.

٢ـ العمل من خلال المجموعة يساعد على التفاعل اللغوي، فالطلاب الأقوياء مع الضعفاء في مجموعات صغيرة حيث يتحول الضعيف الى طالب نشيط مع المجموعة و تتقدم المجموعة من حيث النشاط اللغوى.

٣ـ العمل في المجموعة يقوى الإستقلالية والانفرادية بالنشاط، ويستطيع المعلم عن

طريق المجموعات الصغيرة انجاز أهداف منفصلة للطلاب والتمييز بين الاختلافات الفردية للطلبة من حيث العمر والمستوى الثقافي.

(ب) طريقة التدريس

١. تحديد أهداف واسلوب التدريس في بداية الفصل الدراسي.
٢. تحديد معيار الدرجات والأنشطة في بداية الفصل الدراسي.
٣. تجنب التحدث باللغة الأم.
٤. إلتزام التحدث باللغة العربية الفصحى.
٥. استخدام أسلوب الحوار بدلاً من المحاضرة.
٦. استخدام أسلوب السؤال والجواب في قاعة الدرس.
٧. استخدام الأمثلة الواقعية والعملية في قاعة الدرس.
٨. تدريس القواعد بصورتها العملية والوظيفية.
٩. التعليم عن طريق لعب الادوار والتمثيل.
١٠. استخدام اسلوب المجموعات الطلابية.
١١. تقويم الطلاب بصورة دورية و مستمرة.
١٢. لتركيز على التدريبات التواصلية.
١٣. التأكيد على ممارسة التدريبات بصورة وظيفية.
١٤. تدريس المهارات الأربع بشكل متكامل والتركيز على مهارة او مهارتين في كل مستوى.
١٥. تجنب تصحيح الأخطاء في وقت النشاط نفسه (بروان، ١٩٩٤: ٢٦٠ و ينظر طعيمة واخرون، ٢٠١٠: ٤٢ وينظر أيضا طعيمة والناقة، ٢٠٠٦: ٢٥ وينظر طاهر حسين، ٢٠٠٢: ٣٣٧ و كذلك ينظر الفوزان، ٢٠٠٩: ١٩).

(ج) الأنشطة التعليمية

من أهم العوامل التي تساهم في تزايد دوافع الطلاب هو تنويع الأنشطة التعليمية لأنها تساعد على تركيزهم على مهارة المحادثة و تزيد من اندماجهم في عملية التعّلم، والانتقال من نشاط الى آخر و تمنح المتعّلمين حيوية و متعة لأن طول الجلوس في مكان واحد يبعث على الملل والشرود، و يحاول الاستاذ تقويم النشاطات التي تراعي الفروق الفردية لديهم مما يزيد من تفاعلهم واستعمالهم للغة، ومن هذه الأنشطة التعليمية:

١ـ التمثيل و لعب الأدوار(Role play)

عن طريق الأدوار الثنائية أوالأدوار الجماعية حيث يمكن تقسيم الحوار على دورين أو على عدة أدوار حسب الموضوع المطروح أو يمكن تمثيل أدوار مشابهة للحوار (الغالبي،٢٠١٢: ٣٤، وينظر أيضاً طاهر حسين،٢٠٠٢: ٤١)، فاذا كان الحوار على سبيل المثال يتحدث عن السوق والبائع والمشترى في محل أجهزة كهربائية فيمكن تغيير الأدوار بين بائع الفاكهة والمشترى وهكذا ،يستطيع الطلاب أخذ أدوار في المناقشات أيضاً وتمثيل شخصيات للإدلاء بآرائهم في المراحل المتقدمة من تعّلم المحادثة.وسوف نتحدث عنه بالتفصيل في المحاور الآتية.

٢ـ الألعاب (Games)

وتتنوع الألعاب على حسب المستوى الدراسي للطلاب ،فهي تثير النشاط والفاعلية في الصف فعن طريق عملية التخمين ،أو لعبة العشرين سؤال لتخمين شيئ وتوضيحه للطلاب يقوم بقية الطلاب بطرح الأسئلة للوصول إلى الجواب (المصدر نفسه:٣٣، و المصدر نفسه:٣٩٧).

٣ـ المسابقات (Competition)

و هى من النشاطات التي تقوي حافز الطلاب خاصة اذا كانت هناك جوائز للرابحين وان كانت بسيطة (عمر الفقيه ،٢٠٠٩: ٧١ ،و ينظر الغالبي ،٢٠١٢ :٣٦)، ويمكن اختيار حرف من الحروف ثاء أو عين و محاوله ذكر اسم حيوان أو شى أو طعام و هكذا ، فهي تؤدي إلى تنشيط الذهن و تقوية قدرة الاستفادة من الخزانة اللغوية للطالب

٤ـ الأناشيد (Songs)

و هي من الأنشطة التي تساعد على دفع الملل والروتين و يمكن استخدامها بسهولة في الصفوف التعليمية (الغالبي ،٢٠١٢: ٣٣)، وهي من الأنشطة التي تقوي الاستماع والتلفظ ، والأداء الصحيح للكلمات و تبعث على البهجة والفرح.

٥ـ المسرحية (Drama)

يستطيع الطلاب تمثيل قصة مسبقة التأليف والتخطيط من قبل كاتب أو مؤلف مشهور وفي بعض الأوقات تكون القصة معروفة (المصدر نفسه:٣٥).

٦ـ المقابلة (Interrview)

هو نشاط معروف يخصص للعمل الثقافي في المراحل المتقدمة (الطاهر حسين ،٢٠٠٢: ٤٠١)،حيث ينمي هذا النشاط الجانب المعرفي في معرفة المعلومات عن موضوع معين، مثلاً مناقشة مشاكل الشباب أواسباب الكوارث الطبيعية ، و ينمي كذلك الجانب

اللغوي ،و كيفية استخدام التراكيب والصيغ اللغوية لأداء الجمل والمقابلات ، و يمكن للاستاذ أن يقوم بتقويم الطلاب شفوياً و قياس قدرتهم في الاختبارات الشفوية (سوف تعرض الباحثة نموذجاً تدريسياً).

وهناك ملاحظة مهمة في النشاطات التعليمية وهي على الاستاذ أن يكون مدرساً و يلعب دوراً محايداً خاصة اذا كانت هناك اختلافات عرقية أو قومية أو مذهبية لأن بعض صفوف التعليم تحوي قوميات مختلفة أو شخصيات متفاوتة فلا يقوم المعلم باثارة هذه النعرات حتى لايشعر الطلاب بأن معتقداتهم وافكارهم و قومياتهم قد تعرضت للإهانة.

الطريقة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي - شبه التجريبي (Quasi-Experimental Designs).

مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل المجتمع الاحصائي والعينات في طالبات جامعة الامام الصادق (ع)، واختيرت العينة العشوائية، ٣٨ طالبة من قسم الشريعة والحقوق، في السنة الثالثة الفصل الدراسي٦ والمجتازين وحدات مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها،السنة الدراسية٢٠١٦-٢٠١٧م، وذلك بدراسة عينتين مستقلتين، تشمل المجموعتين، المجموعة الضابطة بتدريس الأستاذ A، والمجموعة التجريبية بتدريس الأستاذ M.

أداة الدراسة

كانت أداة الدراسة تحليل٣٨ استبانة وتصحيح اختبارين حوالي ٧٦ اختباراً، اختبار قبل و بعد، واختبار المنهج التعليمي الخاص لتطبيقه على المجموعة التجريبية ومنهج التعليم بلا أثر للمجموعة الضابطة. وفي بداية الفصل تم الاختبار القبلي للطلاب نظراً لمستوى المحادثة لديهم (الاختبار ١). وفي نهاية الفصل تم الاختبار البعدي (الاختبار ٢) لإختبار إلمام الطلاب بالمحادثة النشطة واستخدم كلا الأستاذين استراتيجية لعب الأدوار ولكن أحدهما استفاد من الاستراتيجيات التعليميةM إلى جانب استراتيجية لعب الأدوار. (حيث تؤيد نتائج استطلاع الطلاب لاستخدام هذه الاستيراتيجيات في الصف).

تطبيق استيراتيجية لعب الأدوار واستراتيجية التعليم:

أولاً: قام الأستاذ A بتطبيق استراتيجية لعب الأدوار في المجموعة الضابطة خلال فصل دراسي واحد، والتصوير بالفيديو كل أسبوعين، وكذلك أخذ الاختبارين بطريقة شفوية عن طريق التسجيل بالفيديو،ولم يلتزم باستخدام الاستراتيجية التعليمية. وكانت إبداء الملاحظات من قبل الأستاذ والطلبة على المجموعات المؤدية لهذه الأدوار. من خلال المقابلة (إحدى النشاطات التي تستخدم في استراتيجية لعب الأدوار). وسيتم تعريف استراتيجية لعب الأدوار على أساس عدد الساعات والوحدات من خلال جدول (٢):

جدول (٢) تعريف استراتيجية لعب الأدوار طبق المنهج الدراسي

عنوان التقرير	استراتيجية لعب الأدوار
المستوى المتقدم الأول= وحدة واحدة المستوى المتقدم الثاني=وحدة واحدة	المناقشة والمحادثة حول الموضوعات العامة المناقشة والمحادثة حول الموضوعات المتخصصة
عدد الساعات لكل المستوى	١- ساعة و ٣٠ دقيقة في الاسبوع: لتقديم الموضوع من قبل المدرس و تقديم المحاورالمهمة ٢- ساعة و٣٠ دقيقة في الاسبوع:لتمثيل الدور والمحادثة بين الطلاب.
أنواع الدروس	٦ حصص نظرية ٦ حصص عملية
الفصل الدراسي	الفصل ٥ و٦
المتطلبات السابقة	المستويات التمهيدية الأربعة (۴ وحدات للمحادثة)

يتمثل الهدف العام لهذه الدراسة في تعزيز مهارة المحادثة باللغة العربية ورفع المستوى المعرفي للطلاب لمعرفة المعلومات المرتبطة بموضوع محدد وتتبع أهداف فرعية أخرى أيضاً وهي:

- تشجيع الطلاب على الممارسة الأكثر للمحادثة العربية والمشاركة الجماعية في المحادثة.

- محاولة رفع مستوى المحادثة لدى الطلاب وتوفير الامكانيات والتسهيلات للتحدث باللغة العربية بطلاقة معتمدا على استخدام الجمل والمصطلحات والعبارات البيانية المناسبة .

- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة لأن تطوير الأهداف وبرنامج التعليم يتطلب استخدام الوسائل التعليمية التالية:

١- استخدام المواد التعليمية والصور واللوحات المرتبطة بالموضوع المحدد.

٢- تعليم المفردات والمصطلحات المذكورة في موضوع محدد، تعليم المحادثة المرتبطة بالدرس، وتعليم أساليب التعبير وممارستها المستمرة.

٣- الإفادة من الكاميرا والتصوير بالفيديو للمحادثات الطلابية.

٤- تعزيز الثقة بالنفس للطلاب من خلال التمثيل أمام الكاميرا.

ثانياً: قام الأستاذ M باتباع استراتيجية لعب الأدوار فضلاً عن تطبيق الاستراتيجية التعليمية وهي كما يلي:

استراتيجية التعليم (غلامي وأسدي،١٣٩٢ش:٢٠)

١. نشاط التدريس:

- استفادة الأستاذ من المحادثة والحوار لعرض الموضوعات بدلاً من إلقاء المحاضرة.

- تعليم الأستاذ الموضوع بوسيلة المناقشة وطرح الأسئلة.

-تأكيد الأستاذ على جمع المعلومات حول موضوع محدد من الانترنت والمصادر الأخرى.

- تأكيد الأستاذ على الحوار وتبادل الآراء حول الموضوعات الدراسية.

٢.إدارة نشاطات التدريس

- الأستاذ والطالب ملتزمان باستخدام اللغة الهدف (العربية).

- تأكيد الأستاذ على القراءة والتلخيص لموضوع محدد (من الانترنت والمصادر الأخرى).

- تأكيد الأستاذ على تقديم المحادثة بشكل نشاطات تعليمية مثل المقابلة و تمثيل الأدوار.

- تأكيد الأستاذ على استيعاب الطالب للمواضيع وعدم الاهتمام بقياس حفظ المعلومات.

٣.تحديد الأهداف والمواد الدراسية

- تحديد أهداف وأسلوب التدريس في بداية الفصل الدراسي.

- اختيار الموضوع وأسلوب التعبير لتقوية الاستيعاب و تنمية المهارات اللغوية الأربعة.

٤.تحديد الأهداف والمحتويات التربوية:

- مشاركة الطلاب في عرض المواضيع وتحديد محاور الموضوع

- كتابة أخطاء الطالب واصلاحها من قبل الأستاذ وزملائه بعد التقويم.

٥.مهارة تصميم الاختبار واجرائه

-إجراء الاختبارين الشفويين بالتصوير بالفيديواثناء الفصل الدراسي.

٦.مهارة التقويم للواجبات والنشاطات

- تحديد كيفية تقويم نشاطات الطلاب ومعايير درجاتهم في بداية الفصل الدراسي.

- تقويم مسار التعلّم من خلال لعب الأدوار والحوار الشفوي بشكل مستمر (كل أسبوع).

- تقويم الأستاذ للواجبات بدقة في كل أسبوع.

- كتابة تقرير التقويم للطلاب وهذا يؤدي الى تقدمهم العلمي.

عرض النتائج ومناقشتها

من الملاحظ في جدول (٣) استراتيجية لعب الأدوار هو المتغير المستقل للمجموعة. إذا أردنا دراسة تأثيره في رفع مهارة المحادثة باللغة العربية فينبغي الاعتناء بالدلالة الإحصائية لاختبار F في المتغير المستقل. وبما أن مقداره يساوي٠ ويقل عن ٠/ ٠٥ فيدل على أن الدلالة الاحصائية لها تأثير على متغير الاختبار. وللتأكد من النتيجة كان معامل ايتا ٠/ ٢٩١ ،وهو يدل على أهمية متغير الاختبار فضلاً عن دلالته الإحصائية. فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاختبار القبلي والاختبار البعدي. ونتائج الدراسة تدل على تأثير استراتيجية دور الألعاب تأثيرا ايجابيا و ذا دلالة احصائية في تطور المحادثة العربية لدى الطلاب.

جدول (٣) نتايج الاختبار القبلي-البعدي لمحادثة اللغة العربية

العدد	نوع الاختبار	عدد الطلاب	المجموعة التجريبية (M)		المجموعة الضابطة(A)	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
١	الاختبار القبلي	١٩	٣,٩٥	٠,٥٧	٤,٤٧	٠,٦٠
٢	الاختبار البعدي	١٩	٤,٣٤	٠,٦٧	٤,٧٦	٠,٢٨
الفروق			٠,٣٩		٠,٢٩	

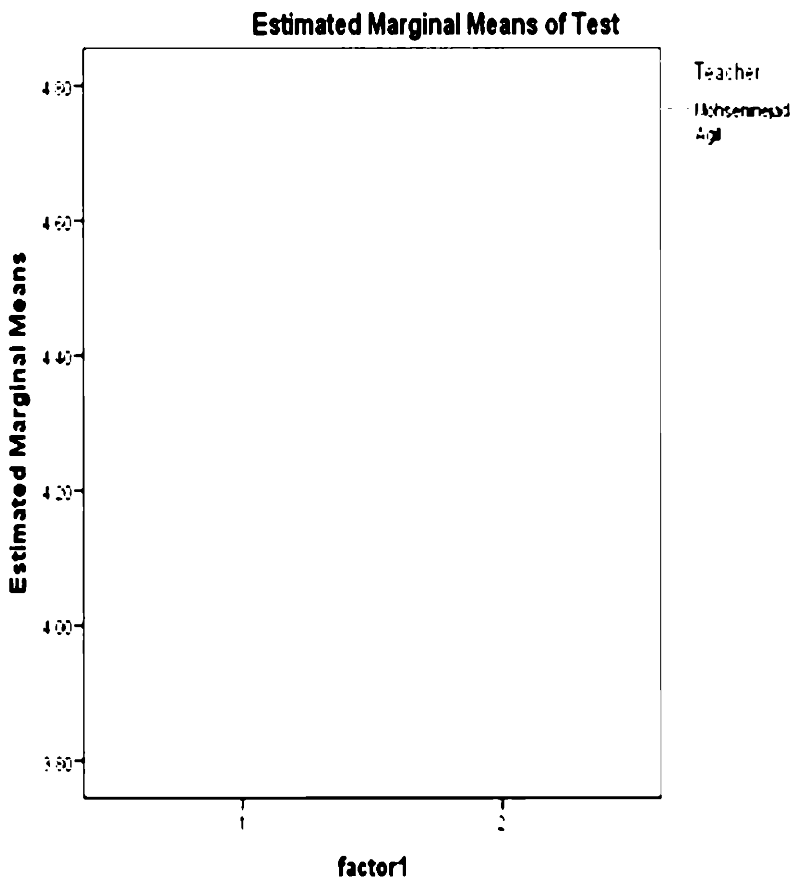
ومن أحد شروط الافادة من نتائج الاختبار متعدد المتغيرات يتمثل في افتراض تجانس التغاير. مؤشر موشلي لمتغير الاختبار يساوي ١ وتم اعلان احتماله غير محدود

ومربـع كاي المعـادل لـه يسـاوي٠. كل هـذه الأرقـام تـدل علـى صحـة افـتراض تجانـس التغايـر. و ثلاثـة مـؤشرات لابسـيلون تسـاوي ١. فليـس مـن الـضروري التغيـير في درجـة الحريـة. فنتائج جـدول اختبـارات التأثـيرات في الأشـخاص يسـاوي نتائـج اختبـارات متعـدد المتغـيرات حسـب الدلالـة الإحصائيـة و مقـدار معامـل ايتـا.

جدول (٤) اختبار التأثيرعلى المجموعتين (تأثير دور الأستاذ)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	F	gis	مربع معامل ايتا
استراتيجية لعب الأدوار	٠٦٦/ ١٤٥٩	١	٠٦٦/ ١٤٥٩	٥٩٣/ ٣١٨٦	٠٠٠/ ٠	٩٨٩/ ٠
الأستاذ	٤/ ٢٣٦	١	٤/ ٢٣٦	٩/ ٣١١	٠٠٤/ ٠	٢٠٥/ ٠
الخطأ	١٦/ ٤٨٤	٣٦	٤٥٨/ ٠			

إن المتغير المستقل المتناول في هـذا البحـث ه الأسـتاذ الـذي يقـوم بتطبيـق اسـتراتيجية لعـب الأدوار. حيـث اسـتخدم الأسـتاذ M الاسـتراتيجية التعليميـة اضافـة إلـى اسـتراتيجية لعـب الأدوار، حيـث اعتقـد بتأثـير تزامـن اسـتخدام المهـارات التعليمية واسـتراتيجية لعـب الأدوار في رفـع مهـارة المحادثـة العربيـة لـدى الطـلاب.



الرسم البياني (١)- المتوسط الهامشي التقديري

وتؤيّد هذه الفرضية نتائج الدراسة في انحدار الخط في الرسم البياني (١). فمن الملاحظ في جدول الاختبار بين المجموعتين Sig= ٠.٠٠٤ و هو يقل عن ٠/ ٠٥ وذلك يدل على وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين منهج تدريس الأساتذة. وكذلك نسبة معامل ايتا يساوي ٠/ ٢٠٥ ويدل على أهمية هذا المتغير أي دور الأساتذة في استخدام المهارات التعليمية وتأثيرها في تطور المحادثة لدى الطلاب.

وقد طبقت الباحثة هذا الأسلوب من التدريس في جامعة الامام الصادق (ع) كلية البنات لمدة سنتين بعد اجتياز الطلاب الوحدات الأربع التمهيدية، وذلك للفصل ٥ و٦ حيث يمكن ملاحظة التغييرات الإيجابية والتطور اللغوي التي حققتها الطالبات من خلال تصويرهم بآلة الفيديو، ومشاهدة أفلام حلقات البحث والمناقشات، وهذه الاستراتيجية من النماذج الاجتماعية (١) والتي تهدف بدورها إلى تطوير المهارات الاجتماعية، ومعرفة القيم الاجتماعية. بالاضافة إلى أن تزامن استخدام الاستراتيجية التعليمية ونشاط تمثيل الأدوار كانت لها نتائج إيجابية يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات: معرفية، وعاطفية، ونفسية-حركية أو مهارية وهي كما يلي:

أولاً:الناحية المعرفية

- حققت هذه الاستراتيجة تطوراً إيجابيا في ارتفاع مستوى مهارة محادثة طلبة فرع الشريعة والحقوق على الرغم من عدم كون قسم اللغة العربية تخصصهم الأساس وهذه النتائج تتناسب مع نتائج دراسات نورآنيدا واخرون (٢٠١٣)، هاروماليا كماستيا (٢٠١٣)، وبرسيلا اسلام وتازرام اسلام (٢٠١٢)، وجيهان العماوي (٢٠٠٩)، وزيد بن مهلهل بن عتيق الشمري (٢٠٠٨).

- التعرف على ثقافة الشعوب العربية و كذلك ثقافة بعض المدن من اللغة الأم .

ثانياً: الناحية العاطفية

- تم مشاهدة أجواء من الفرح والنشاط بين الطلاب لاداء أدوارهم، والأهم من ذلك تقوية الأداء والتطور اللغوي، وكذلك تنمية الجانب المعرفي والاطلاع على المعلومات و تعلّم الاصطلاحات المتخصصة في هذا المجال.

- من الأمور الهامة في موضوع التعليم نشاط وفعالية المتعلمين، هذه الطريقة أدت الى نشر وبث هذا النشاط والحيوية في المجموعات الطلابية، فكل شخص عنده دور يلتزم به في موعد مقرر ويحاول أن يكيف نفسه مع الأخرين وهذا ما يهدف إليه التعليم. هذه النتيجة تتناسب مع نتائج دراسات دينيز گوكرا وايورم ايفيكي آدن (٢٠٠٩).

- من المشاكل التي نعاني منها في تعليم اللغة الثانية هي الخجل وعدم المشاركة

في الصف، في بداية الأمر شعور الطالبات في الجلسات الأولى بالخجل أمام الكاميرا ولكن مع مرور الوقت نلاحظ التقدم اللغوي والعلمي للطلاب والشعور بالثقة بالنفس أيضاً. هذه النتيجة توافق نتائج دراسات نورآنيدا واخرون (٢٠١٣) و هاروماليا كماستيا (٢٠١٣) ودراسة نصر محمد مقابلة وعبدالله أحمد بطاح (٢٠١٥).

- تأثير روح التنافس في تعزيز مهارة المحادثة: بعض الطلاب على العكس لم يأخذوا المناقشة في البداية على محمل الجد فكانوا يبدأون بالضحك وعدم الاهتمام بالمحادثة وتمثيل الأدوار، ولكن مع مرور الوقت وعند مشاهدتهم لأفلامهم حاولوا أن يلتزموا بالانضباط والدقة في إبداء الآراء. هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسات جيهان العماوي (٢٠٠٩).

ثالثاً: الناحية النفسية-الحركية أوالمهارية:

استراتيجية لعب الأدوار واستيراتيجية التعليم كان لها التأثير الأقوى في رفع مستوى المهارات الأربع اللغوية:

مهارة الاستماع: استماع الطلاب لأقرانهم عند المناقشة ومحاولة تقويمهم.

مهارة المحادثة: وهي هدفنا المنشود عند التحدث في تمثيل الأدوار وتحديد دور لكل طالب.

مهارة القراءة: البحث والقراءة المستمرة لإيجاد المعلومات المناسبة طبق موضوعاتهم.

مهارة الكتابة: كتابة الطلاب رؤوس أقلام لأدوارهم و ملخص المعلومات التي يريدون الادلاء بها وكتابة المواضيع في اختبار نهاية الفصل.

في هذه الدراسة قام الأساتذة بتطبيق استراتيجية لعب الأدوار و كان للاستخدام المتزامن للاستراتيجية التعليمية واستراتيجية لعب الأدوار من قبل أحد الأساتذة تأثيرا إيجابيا وذا دلالة احصائية في رفع مهارة المحادثة لدى الطلاب. هذه النتيجة تتناسب مع نتائج دراسات خليل غلامي و محمد اسدي (١٣٩٢).

إن تعزيز قدرة الإدارة و تنظيم الأشخاص والتخطيط من المهارات الأساسية للتعليم و يتوقع أن يصبح المتعلمون مدراء ناجحين و مبرمجين بارعين في المستوى الاجتماعي. في هذه الاستراتيجية يحاول الجميع توفير الامكانيات والتسهيلات في تنفيذ البرامج. وهذه النتائج تؤيد نتائج سالم برقان (٢٠٠٩).

فمن الضروري استخدام الاتجاه التواصلي في جامعات البلاد لرفع مستوى مهارة التحدث باللغة الثانية (العربية). ومن المقترحات الوظيفية لهذه الدراسة الإفادة من استراتيجية لعب الأدوار واستخدام التقنيات الحديثة (الكاميرا للتصوير) واستخدام

الاستراتيجية التعليمية من قبل الأساتذة بغية تمكين الطلاب الاستفادة من اللغات العلمية العالمية.

التوصيات

- توجيه اهتمام القائمين في إعدد مناهج اللغة العربية إلى استخدام استراتيجية لعب الأدوار بشكل خاص ، والأنشطة الأخرى في تنمية المهارات اللغوية.

- تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارة المحادثة.

- تضمين المناهج الدراسية نشاطات وتدريبات لغوية تستند في بنائها وتنفيذها على استراتيجية لعب الأدوار والنشاطات الأخرى مثل المسابقات والألعاب والمسرحيات والمقابلة وغيرها، للإرتقاء بالمهارات اللغوية.

الهوامش

١ من وجهة نظر جويس أن نموذج التدريس يحتوى على أربع مجموعات: ١. مجموعة تحليل المعلومات. ٢.مجموعة النماذج الاجتماعية. ٣.المجموعة المنفردة. ٤. مجموعة السلوك

المصادر والمراجع

أحمد العماوي، جيهان. (٢٠٠٩). **أثر استخدام طريقه لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنميه التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير. كلية التربية في الجامعة الاسلامية. غزه.

براون، دوجلاس. (١٩٩٤). **أسس تعّلم اللغة العربية وتعليمها**. المترجم عبده الراجحى، على على أحمد شعبان. بيروت: دارالنهضة العربية للطباعة و النشر.

حسين، مختار الطاهر . (٢٠٠٢). **تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة**. بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في المناهج. جامعة افريقيا. كلية التربية . قسم المناهج.

دايان لارنس، فريمن. (١٣٨٥). **اصول و فنون آموزش زبان**. ترجمه منصور فهيم و مستانه حقانى. تهران: گوهر انديشه.

رضوي، آمنه سادات. (١٣٩٣) «آشنايى با روش CLT در آموزش زبان انگليسى»
https://zabansarvelayat.persianblog.ir/7qZyQx6ZnGflMyqvdZEJ .

سالم برقان، فدوى. (٢٠٠٩). **اثر استراتيجيه لعب الدور فى التحصيل والتفكير الاستقرائى لدى طلبه الصف الثالث الاساسى فى مبحث التربيه الاجتماعيه والوطنيه بمدارس مدينه عمان الخاصة**. رسالة ماجستير. جامعه الشرق الاوسط للدراسات العليا كليه العلوم التربويه قسم المناهج و طرائف المدرسين. عمان.

الغالبي، عبدالرزاق عودة. (٢٠١٢). **أهمية التواصل في عملية تعليم اللغة الانجليزية ما يحتاجه المدرس من طرق حديثة في تدريس الطريقة التواصلية**. بغداد: البيت السومري للنشر.

عبدالله، محمد. (١٩٩٧). «الطريقة الوظيفية و دورها فى تعليم العربية لغير الناطقين بها». **كتاب مقالات وقائع حلقة نقاش حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الأردن: جامعة فيلادلفيا، كلية الآداب. ص ٨٠-٦٣.

غلامي، خليل واسدي، محمد. (١٣٩٢). «تجربه حرفهاى اساتيد در ارتباط با پديده تدريس اثربخش در آموزش عالى». **دوفصلنامه نظريه وعمل در برنامه درسى**. شماره٢. ص ٢٦-٥.

طعيمة، رشدى أحمد؛ و على احمد مدكور وايمان أحمد هريدى. (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات آخرى. القاهرة: دار الفكر العربى.

طعيمة، رشدى أحمد. و محمود كامل الناقه. (٢٠٠٦). **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**. الرباط: منشورات المنظمة الاسلاميه للتربية والعلوم و الثقافة. ايسيسكو.

الفوازان، عبد الرحمن بن ابراهيم. (١٤٣١). **كن متخصصا إضاءات لرفع كفاءة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

قطامي، يوسف. (٢٠١٣). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**. الطبعة الأولى، عمان: دار السيدة للنشر والتوزيع.

كماستياء، هاروماليا. (٢٠١٤). **استيراتيجية لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام (دراسة تجريبية لطلبة الفصل الحادى عشر للقسم الدينى فى المدرسة الثانوية الحكومية الاسلامية تيميل سليمان يوكيا كرتا فى السنه الدراسيه ٢٠١٣ - ٢٠١٤)**. رسالة ماجستير، قسم تعليم اللغه العربيه بكلية العلوم التربوية وتاهيل المعلمين بجامعة سونان كاليجاكا الاسلامية الحكومية. بيوجياكرتا.

محمد مقابلة،نصر.أحمد بطاح،عبدالله. (٢٠١٥). « أثراستراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن». **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. فلسطين: العدد٣٧. ص. ٣٦٢-٣٢٩

مهلل بن عتيق الشمري، زيد. (١٤٢٩). **فاعلية التدريس باستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط**. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربيةالسعودية.

Islam, Priscilla, Tazria. (2012)."Effectiveness of role play in enhancing the speaking skills of the learners in large classroom". An unvestagation of tertian level. **Stamford journal of English**. Volume 7. Page 218-233.

Denize Gokcora and Evrim Eveyi K-Aydin"Arabic Instructor, s "Attitudes on Communicative language Teaching CCLT".**Center for Advanced Research on Language Acquisition**. University of Minnesota. Page 137-167.

Noor Anida Binti Awang, Misrah Hamisah Binti Mohamed & Ruhaizan Binti Sulaiman (2013). "Enhancing Arabic speaking skills among Malay students through group work activities". I**nternational Journal of Humanities and Social Science**.page 212-219.

اثربخشی ایفای نقش در پیشرفت مهارت گفتگوی زبان عربی دانشجویان با به کارگیری مهارت آموزشی مدرس

سهیلا محسنی نجاد[1]* فاطمه صغری شفیعی[2]

۱- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه امام صادق (ع)، ایران.

۲- استادیار بخش معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق (ع)، ایران.

چکیده

روش ایفای نقش، یکی از روش‌های خلاقِ آموزش زبان است. این روش علاوه بر این که یادگیری زبان‌آموزان را عمیق و پربار می‌کند، بسیار شورآفرین و جذاب است. در پژوهش حاضر تأثیر روش تدریس ایفای نقش با رویکرد ارتباطی و به‌کارگیری مهارت‌های آموزشی استاد بر ارتقای مهارت‌های گفتگوی زبان عربی بررسی شده است. جامعهٔ آماری تحقیق شامل دانشجویان نیم سال پنجم رشتهٔ فقه و حقوق اسلامی پردیس خواهران دانشگاه امام صاد(ع) است. روش تحقیق نیمه آزمایشی بوده، به گونه‌ای که در آن دانشجویان در دو گروه آزمایشی و کنترل نسبتاً همگن و مساوی نوزده نفره به طور تصادفی تقسیم شدند. به منظور افزایش دقت تحقیق، از پیش آزمون- پس آزمون برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد علی‌رغم این که درس عربی به‌ویژه مهارت مکالمه به عنوان درس تخصصی دانشجویان رشته فقه و حقوق محسوب نمی‌شود، ایفای نقش در ارتقای مهارت‌های گفتگوی زبان عربی به عنوان زبان دوم دانشجویان تأثیر به‌سزایی داشته است. البته یافته‌ها بیانگر تفاوت معناداری در میزان بهبود یادگیری این مهارت در دانشجویان دو کلاس است. در گروه آزمایشی که استاد علاوه بر رویکرد ارتباطی روش تدریس ایفای نقش، بر به‌کارگیری مهارت‌های آموزشی نیز تأکید دارد، روند پیشرفت مهارت گفتگوی دانشجویان بهتر از گروه کنترل بوده است. ارتقای توان نگرشی و عاطفی دانشجویان، نتایج دیگری بوده که در اثر اجرای روش ایفای نقش مشاهده شد.

واژگان کلیدی: ایفای نقش، رویکرد ارتباطی، مهارت گفتگو، زبان عربی، مهارت‌های آموزشی.

---

* نویسنده مسوول: Smohseny@isu.ac.ir

The effect of role play on improving Arabic speaking skill of Bachelor's students in Imam Sadiq University by using the instructional skill of the teacher

Soheyla mohseny nejad*[1] Fatemeh Soghra Shafiee[2]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Imam Sadiq University, Iran
2. Assistant Professor in Educational Sciences, Imam Sadiq University, Iran

Abstract

Role play is one of the creative techniques in language teaching which not only leads to deep learning, but also is very exciting and interesting. This research investigated the effect of role play based on the communicative approach and instructional skills of the teacher on improving Arabic speaking skill of female students of Imam Sadiq University, 2017. The technique improved Arabic speaking skill of junior students of Jurisprudence significantly. The research method was experimental in that students were randomly divided into two homogeneous groups of 19. Pre- and post-tests were used to collect the necessary data. Results showed that role play had a significant effect on improving Arabic speaking skill of the students. Also, the findings showed that there was a significant difference in learning this skill between the students of these two classes. In the class where the teacher used role play in addition to the communicative approach, the speaking skill of the students improved more. The other result of role play technique was developing attitudinal and sentimental potential of the students.

Keywords: Role Play technique, Communicative Approach, Speaking Skill, Arabic Language, Instructional Skill.

---

* Corresponding author: smohseny1967@isu.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/ ١٤٤٠، ص ١٤٦-١٢٩

فاعلية استخدام استراتيجية الصور التفسيرية في تنمية المفردات ومهارات الصرف والنحو للغة العربية لدى طلبة المدارس الثانوية في كرمانشاه

إبراهيم نامداري[1*]، يوسف نظري[2]، حسين عالي مهر[3]
١ - أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بيام نور، إيران.
٢- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، إيران.
٣- الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة بيام نور، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٨/ ٠٣/ ١٣٩٧ تاريخ القبول: ٢٤/ ٠٦/ ١٣٩٧
٠٤/ ١٠/ ١٤٣٩ ٠٥/ ٠١/ ١٤٤٠

الملخّص

تبحث هذه الدراسة أثر استراتيجية الصور التفسيرية في تعليم مفردات اللغة العربية لطلاب الصف الثالث الثانوي، قسم العلوم الإنسانية في المنطقة الثالثة لمدينة كرمانشاه. اتبعت هذه الدراسة المنهج الشبه تجريبي. وضّم المجتمع الإحصائي جميع طلاب المدارس الثانوية في السنة الثالثة في قسم العلوم الإنسانية من العام الدراسي (١٣٩٤-١٣٩٥) (٢٠١٥-٢٠١٦)، حيث تم اختيار العينة المتوفرة وشملت ٤٣ طالبًا من المدارس الثانوية في كرمانشاه. واعتمدت أداة البحث على دراسة المصادر العلمية المعدة من قبل معلمي اللغة العربية. وتم استخدام اختبار اللغة العربية كأداة للبحث وذلك بمساعدة معلمي اللغة العربية. وقد قام الخبراء بالتأكد من صدق وثبات الأداة باستخدام طريقة تكرار الاختبار على ٢٠ شخصًا في المجتمع الإحصائي خلال مدة زمنية ١٥يوماً. وأُجري تحليل البيانات بصورة الإحصاء الوصفي (المعدل والانحراف المعياري) والإحصاء الاستقصائي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن التدريس القائم على الصور التفسيرية إلى جانب الطرق التقليدية أدى الي رفع مستوى الطلاب إلى حدٍ كبير في تعلم المفردات، وتعلم صرف ونحو اللغة العربية.

الكلمات الدليلية: الصور التفسيرية، التعليم، مادة اللغة العربية، طلاب المرحلة الثانوية.

* الكاتب المسؤول: namdari@kshpnu.ac.ir

التمهيد

من الواضح أنّ الكتب التعليمية أساس كلّ برنامج تعليمي يحتاجها أغلب المتعلمين وخاصة متعلمي اللغة الأجنبية ومعلميها، كما أنّ مؤلفي الكتب عادة ما يعتمدون على النصوص المكتوبة في كتاباتهم ومن النادر ما يرفقوها بصور ايضاحية؛ فمن المهم في الوسائل الايضاحية التعليمية أن يتم التركيز على الصورة في تعليم اللغة ومفرداتها إلى جانب الاهتمام بالمحتوى التعليمي، وذلك حتى يقوي دافع المتعلّم في تعلّم اللغة؛ وبما أنّ نظام التعليم الرسمي لبلدنا يتم فيه تدريس لغتين غير رسميتين (العربية والإنجليزية)، وكذلك يعتبر تعليم اللغة العربية أمر هامّ جدّاً، فيجب الاهتمام بهذا الجانب التعليمي المعتمد على الصورة؛ فالذاكرة البشرية تتكون من جزئَين لفظي وغير لفظي ويتم فيه تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة الأمد في النظامي اللفظي أو غير اللفظي. حيث يتضمن النظام اللفظي كلمات مطبوعة وأصوات منطوقة. بينما يتم تخزين الصور والأشياء وما شابه ذلك في القسم غير اللفظي من ذاكرة الإنسان. وعلى الرغم من أن هذين الجزئين من الذاكرة البشرية مستقلان، لكن يمكنها الاتصال والمساعدة في استدعاء الأشياء. وهذا هو أساس نظرية الرمز المزدوج، والذي يُظهر أن التعلم عند الفرد يمكن أن يكون أسهل عندما يتعرض للمتغيرات اللفظية وغير اللفظية (Paivio1971: 67)

وكما ما نلاحظه فى شأن وأهمية اللغة العربية حيث أكد عليها القانون الإيراني بعد الثورة الإسلامية وبموجب المادة السادسة عشرة من الدستور، يجتاز جميع طلاب الثانوية ما لا يقل عن ست سنوات (أي مايعادل ٣٠٠ساعة) مادة اللغة العربية (حكيم زاده وآخرون ألف، ١٣٩٤: ٢).

وما حدث في مجال تعليم اللغة العربية وبعد مرور ألف سنة على بلادنا التي شهدت التغييرات الكثيرة هو عدم الانسجام والمواءمة بين اللغة العربية واللغة الفارسية وخاصة مشاركتها مع العناصر الثقافية والمفاهيم والتعاليم الدينية وإشاعة مضمون القيم لهذه اللغة في أساليب التدريس وقضايا هذا النوع (فكري،١٣٩٢: ١٨)

فنجد أن تدريس اللغة العربية يبدأ في المرحلة المتوسطة ويستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية. ويتوقع من الطلاب تحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة النظام الصوتي وقواعد اللغة العربية من أجل فهم التعاليم الدينية والقرآنية.

٢. الإلمام بالبنية المكانية والنحوية للجمل العربية.

٣. فهم القواعد المطلوبة لفهم النصوص الدينية وذلك باتجاه جديد.

٤. التعرف على النصوص الدينية المختلفة للتعبير عن القيم والقضايا الأخلاقية بطريقة غير مباشرة.

٥. التعرف على ترجمة العبارات العربية وفهمها، خاصة الآيات القرآنية والأحاديث.

٦. التعرف على العلاقة الوثيقة بين اللغة الفارسية والعربية والاستخدام الوافر للكلمات العربية في اللغة الفارسية.

٧. تعزيز القدرة على قراءة العبارات والنصوص العربية بشكل صحيح.

٨. زيادة اهتمام الطلاب باللغة العربية وتشجيعهم على استخدام التعاليم بشكل صحيح (حكيم زاده وآخرون ب، ١٣٩٤: ٧٧)

ولكن حتى الآن لم تستطع أساليب التدريس في مدارسنا مساعدة الطلاب على تحقيق هذه الأهداف. ويمكن تفسير هذه القضية بناء على نتائج الدراسات في هذا المجال؛ لذلك يحاول العديد من باحثي اللغة العربية إيجاد طرق للخروج من مشاكل هذا الدرس في المدارس؛ بحيث يتم نقل مفاهيم اللغة العربية للطلاب وخلق الدافع الضروري لتعلم اللغة العربية.

وقد أظهرت الأبحاث المتعلقة بتعلم مفردات اللغة الثانية أن تعليم المفردات هو جزء مهم من أي منهج (المعهد الوطني لصحة الأطفال والتنمية البشرية NICHD 2000) وعلى الرغم من أنَّه يمكن تعلم المفردات بطرق متنوعة (Phillips, 2016: 1) ولكن الكلمات المرتبطة بالأشياء الحقيقية أو التقنيات المرئية أسهل بكثير من تعلم تلك التي لا تحتوي على صورة (Ahangari & Abdollahpour, 2010: 1) وإحدى النماذج الجديدة للتعليم القائم على الصور هو نموذج الصور التفسيرية (Interpreting Images) والتي تتضمن قوالب الوسائط المتعددة؛ حيث تختار صورة للدرس، و بعد عرض مناقشة الموضوع المرتبط بالصورة، تلصق على هوامش المادة التفسيرية المرتبطة بكل مقطع من الصورة، أو بعبارة أخرى، يعلّق على الصورة تعليقًا توضيحيًا يساعد على استرداد المعلومات. إنّ الغرض من الرسوم التوضيحية التفسيرية في تعليم اللغة العربية هو توفير علامات الكلمات الرئيسية لوصف الصورة (Bucak, 2011: 2083). تعتمد هذه التقنية على نظرية ثنائية الوسائط المتعددة، والتي يسهل تعلمها وتذكيرها كلما أمكن عرض الأشياء في شكل كتابة وتوضيح، كما توفر للطالب، أن يشارك مشاركة مباشرة في إعداد النص والصورة معا، وتساعده على تعلم وتذكر المحتوى؛ وفي النهاية يتمكن الطلاب على التعلم ويرتفع مستوى المهارة اللغوية لديهم (مثل تعليم اللغة العربية). وكذلك يتعلمون الطرق المتعددة لتعليم الكلمات (مثل مواد الطباعة

والقـراءة) والصـور (مثـل الرسـوم البيانيـة، الصـور الفوتوغرافيـة، الصـور، الخرائـط، الرسـوم المتحركـة أو الفيديـو) لتوفـير مدخـلات ذات معنـى وتسـهيل التفاعـل الفعـال مـع اللغـة المستهدفة واسـتخراج نتائـج ذات دلالـة (Plass & Jones, 2005: 476). في مثل هـذه الأجـواء يمكـن أن يـؤدي التفاعـل بالتعليقـات التفسـيرية عـلى شـكل نصـوص وصـور إلى مدخـلات أكثـر قابليـة للفهـم وبالتالي زيـادة تعلـم المفـردات (Watanabe,1997:288).

عـلى سبيل المثال لاحـظ بـلاس وتشـان ومايـر ولتنـر (١٩٩٨) أنَّـه عندمـا تعلَّـم الطـلاب قـراءة نـص باللغـة الألمانيـة عـلى أسـاس الصـورة وعـلى أسـاس التعليـق التفسـيري كان أفضـل مـن تعليمهـم بكتابـة النـص فحسـب؛ وعـلى أسـاس هـذا الاختبـار حصـل الطـلاب عـلى قـدرة لإنتـاج المفـردات. تبعًـا لذلـك لدينـا سـؤالان وفرضيتـان؛ ألا وهمـا:

هـل للتعليـم المبني على الصـور التفسـيرية أثـراً في تعليم مفـردات اللغـة العربيـة وكذلك الترجمـة مـن العربيـة إلى الفارسـية؟ ومـا هـو أثـر هـذا التعليـم فى تعليـم الـصرف والنحو؟

- التعليـم المبنـي عـلى الصـور التفسـيرية في تعلـم المفـردات العربيـة والترجمـة مـن العربيـة إلى الفارسـية ذو أثـر قـويّ جـدًا.

- التعليم المبني على الصور التفسيرية في تعلـم الصرف والنحو مؤثرٌ جداً لدى الطلاب.

الدراسات السابقة

لـو أمعنـا النظـر في دراسـات سـبقت بحثنـا هـذا لرأينـا أن هنـاك العديـد مـن المشـاكل في تدريـس اللغـة العربيـة في المـدارس؛ الأمـر الـذي يتطلـب المزيـد مـن الاهتـمام بالوسـائل التعليميـة الحديثـة في هـذا المجـال، ومـن الذيـن تطرقـوا إلـى مشـاكل ومعانـاة تدريـس اللغـة العربيـة، رسـولي (١٣٨٤) الـذي يقسِّـمُ معانـاة التدريـس اللغـة العربيـة في المـدارس إلى أربعـة أقسـام، أظهـرت دراسـتُه أنَّ مستوى تعليـم العربيـة في المـدارس الإيرانيـة أقـل مـن المستوى المرغـوب فيـه وبعـض الطـلاب لا يبـدون الكثـير مـن الاهتـمام باللغـة العربيـة. كـما أنَّ العديـد مـن طـلاب العربيـة في الجامعـات ليـس لديهـم دافـع ممـا يظهـر عليهـم علامـات الاحبـاط واليـأس في التعليـم؛ وفي بعـض المراكـز المرتبطـة بالعربيـة يوجـد نقـص في الطاقـات المتخصصـة باللغـة العربيـة.

أظهـر حكيـم زاده وآخـرون (١٣٩٤) في دراسـته أنَّ المشـاكل والتحديـات الخاصـة بتدريـس اللغـة العربيـة في المـدارس الإيرانيـة وفقًـا لـرأي الخـبراء تواجـه تحديـات عديـدة مثـل القضايـا الثقافيـة والسياسـية. ويواجـه النظـام التعليمـي للغـة العربيـة في الجامعـات والمـدارس قضايـا معقـدة ومشـاكل كثـيرة.

أظهر أميني (١٣٨٣) في دراسته أنَّ معظم طلاب المدارس الثانوية لا يهتمون بالدروس العربية وغالبًا ما ينظرون إلى اللغة العربية كلغة أجنبية؛ ويزعمون بأنَّهم لا يحتاجون إليها في المستقبل ويعتقدون أن اللغة العربية هي لغة قديمة وغير عملية في الحياة اليومية. أظهر باكيزه خو وآخرون (١٣٨٥) أسباب عدم اهتمام طلاب المدارس الثانوية باللغة العربية في مدينة شيراز من وجهة نظر معلمي اللغة العربية على التوالي في ثلاثة عوامل:

١ـ محتوى الكتب المدرسية (عدم تقديم صورة دقيقة لموقف اللغة العربية في العلاقات الدولية، وعدم توضيح مغزى اللغة العربية والثروات العلمية والمعنوية فيها، ووجود قواعد معقدة وغيرتطبيقية بصورة وظيفية)

٢ـ البُعد المهني الخاص بالمعلمين (فقدان حافز المطالعة وإضافة المعلومات، عدم استخدام الوسائل التعليمية، قلة المعرفة بالأساليب الجديدة، وإلخ)

٣ـ البُعد الأختصاصي للمعلمين (عدم التعرف على المجلات والإذاعة والأفلام العربية وعدم تطبيقها عملياً، وعدم معرفة أساليب تعلم اللغة، وعدم معرفة استخدام طريقة الجدول لتعليم القواعد...)

حق دوست راد (١٣٨٨)، يلخص أهم المشاكل في تدريس اللغة العربية في إيران، ويرى الأساس في المشاكل لتدريس اللغة العربية في الجامعات الإيرانية إلى أربعة محاور:

١ـ مستوى تعليم اللغة العربية في المدارس الإيرانية أقل من المستوى المطلوب.

٢ـ عدم اهتمام بعض الطلاب اهتماما تامّا باللغة العربية.

٣ـ فقدان الدافع للعديد من طلاب اللغة العربية في الجامعات.

٤ـ قلّة الخبراء فى اللغة العربية وفي المراكز الخاصة باللغة العربية.

ثم يتناول المشاكل الخاصة باللغة العربية والأدب في الجامعات، ويبحث في أربعة عوامل وهي المعلم والطالب والمنهج الدراسي والأدوات التعليمية. وفي النهاية، يقترح أن أحد الحلول الرئيسية للقضاء على هذه المشاكل هو تأطير فرع اللغة العربية وآدابها في الجامعات.

عظيمي هاشمي أيضا (١٣٨٢)، في مشروع بحثي لمعهد أبحاث التعليم في وزارة التربية والتعليم وصديقي أورعي (١٣٨٢) أظهرا أن الطلاب أقل تحفيزًا للدروس العربية وأنَّ تطورهم في الدراسة قليل المستوى.

صالحي فر (٢٠٠٦) (Salehifar, M) في طهران، درس تأثير الصور التفسيرية المتعددة الوسائط على تعلم المفردات لدى الطلاب (EFL). من أجل القيام بذلك، قام بتدريب ٥٥ طالبة ما قبل الجامعة في ثلاث مجموعات وقام بتدريبهن على التوالي بطرق

(الصور التفسيرية والترجمة التفسيرية والتعريف التفسيري) وأظهرت نتائج دراسته أنه لا يوجد فرقٌ كبيرٌ بين المجموعات الثلاثة في التعليم على المدى القصير ولكن في التعليم على المدى الطويل، يكون للصور التفسيرية تأثيرٌ أكبر على تعلم الطلاب.

أما الدراسات التي أجريت خارج البلاد، فأظهر يه وونغ ((Yeh & Wang ٢٠٠٣)) في دراسة بهدف مقارنة ثلاثة أنواع من الشروح للمفردات في تعلم طلاب اللغة الثانية في تايوان أن طريقة مرافقة الصورة والنص وكتابة التعليق على الصورة، هي الطريقة الأكثر تأثيرًا للتعلم.

كما قام خالد الصغير (٢٠٠١) (Al-Saghayer; K) بدراسة تأثير كتابة التعليق التوضيحي للصور والفيدئو على تعلم مفردات اللغة الثانية أظهر أن التعليق التوضيحي للفيديو مع كتابة النص، له أثرٌ أكبر من كتابة الهوامش على الصور في تعلم الكلمات غير المعروفة.

أظهر فيليبس (٢٠١٦) (Philips, m)، في دراسة له في تأثير الاقتران بين الكلمات والصور واستراتيجيات رسم الخرائط الدلالية، أنَّ هذه الطريقة حسّنت مستوى تعلم المفردات لدى الطلاب إلى ٨٠٪ فيما قبل الاختبار وبعد الاختبار. لذلك، وبالنظر إلى ما تم مروره، فإن مشكلة البحث الحالي هي أنه بالنظر إلى أن البصر البشري له أقوى إحساس ويضمُّ ٧٥ بالمائة من التعلم البشري، وإلى أي مدى يمكن أن تكون الصور التفسيرية مؤثرة في تحسين مستوى مهارات الترجمة والصرف والنحو العربي لطلاب المدارس الثانوية في فرع العلوم الإنسانية؟

مراجعة الأدب النظري

قبل ظهورفن الخط أوظهور أي نوع من عمل مكتوب، كانت الصور هي الوسيلة الوحيدة للتعبيروتوصيل القصد، وكان الإنسان يتواصل عن طريق الصور والخيال والتأثيرات البصرية. وبعد ذلك تم اختراع وسائل التوصيل الكتابية مثل الخط والمكتوب وإشاعتها عالميًا. وشملت الوسائل التعليمية أنواعا مختلفة: اللغة اللفظية المكتوبة والمسموعة والخرائط والرسوم البيانية والتسجيلات الصوتية والصور الفوتوغرافية والأجهزة التعليمية واللوحات التعليمية والنماذج والعينات والحاسبات الإلكترونية والفيديو التفاعلي وشبكة الإنترنت وغيرها. «والآن، وبعد أن تطورت وسائل الاتصال الجديدة والأجهزة مثل الأقمار الصناعية والفيديو والألعاب الإلكترونية وشبكات الكمبيوتر مثل الإنترنت، قام الإنسان مرة أخرى كالماضي ومن خلال الإمكانيات

التصويرية التي تعمل بشكل أفضل وأسرع بالتواصل أكثر فأكثر». (شاه ولي ومشفق، ٢٠٠٦: ٥)

الفهم البصري كمصدر طبيعي والذي لا يحتاج إلى التعليم، له «قوة غريبة لنقل المعلومات بشكل مباشر وبسيط حيث يمكن فهمها بسهولة من قبل أي راء» (دانديس، ٢٠٠٨: ٢٣٢)

في العقد الماضي، أخذت المعرفة البصرية أهميتها في التعليم والتربية على نطاق واسع (Avgerinou, 2011: 28) لذلك، فإن وجود العناصر البصرية في التعليم والتعلم في تزايد مستمر اليوم. دمج الصورة مع النص في الكتب المدرسية والكتيبات التعليمية والواجهات الرسومية والكمبيوترية، ... هي علامات هذا الحضور (Stokes, 2002: 10)

يعتبر تصوير المعلومات إحدى الطرق الجديدة لتقديم وعرض المعلومات التلقائي التي تهدف إلى فهم البيانات بشكل أفضل وفهمها واستخدامها بكفاءة في مختلف مجالات العلوم. «هذه الطريقة المؤثرة باستخدامها استراتيجيات بصرية تساعد على توسيع نطاق العلم وتجعل من الممكن نقل المعلومات من وحدة المصدر إلى وحدة المقصد بطريقة مناسبة.

الغرض الرئيسي من استخدام أساليب التصور هو الترقية وازدياد المستوى المناسب لقوة التفكير وتحليل المعلومات لدى المستخدمين». (درودي، ١٣٨٨: ١٠٦)

إن التفسير البصري والتلقائي أداةٌ تساعد الطالب على إجراء بحث دقيق ومتعمق لكيفية تأويل صورة معينة لكتاب معين. المعنى الذي يخلق الصورة يقوي القصة ويوسعها. لو صورنا هذه التحليلات لرسمنا أمامنا طريقا يشتمل على كلا من الأبعاد الفنية والإجابات الإبداعية في كيفية التعامل مع المحتوى.

مصطلح «التفسيري» وبشكل خاص مهمٌ من هذا الجانب أنَّه عندما تقوم بتشكيل تحليل بصري، يترسخ في ذهنك. «إذا كنا نتفق على هذا الموضوع أنّ المعنى يُدوَّن نتيجةً للتفاعل بين قارئ واحد والنص في وقتٍ معين من الزمن، وإذا قبلنا أن كلَّ نص أو كل صورة لها العديد من التفسيرات المحتملة، إذن ما يمكن توفيره للطلاب هو الحصول على بعض هذه الاحتمالات الممكنة. والهدف ليس منحهم تفاسير «دقيقة وصحيحة» بل من خلال توجيه الآخرين إلى رؤية ما نراه، فإننا لا نقدم طرقًا جديدة للمشاهدة حول صورةٍ ما بل نقدمها حول العالم الذي من حولهم». (خليلي، ١٣٨٥: ١٩٨)

الصور التي تساعد المتعلم على فهم المعلومات الصعبة أو المجردة لها أداة تفسيرية.

ففي الطريقة التفسيرية للصور، يجب أن تكون الصور المختارة قريبة قدر الإمكان من المفاهيم التي يتم تدريسها في الكتاب وذلك من أجل نقل المفاهيم التي يحتاجها الطلاب. وبهذه الطريقة، يتم فتح عقول الطلاب وإعطائهم الفرصة في مجموعات من عدة أشخاص (ثلاثة أو أربعة) حتى يفسروا الصور التي يرونها تفسيرا خاصّا دون أي شروط؛ حيث لا يجدون أدنى صعوبة للتعبير عن المحتوى المتعلق بالصورة ويمكنهم التعبير عن تفسيرهم الشخصي لها. وبعد إعطائهم التفسير، يمكنهم الإصغاء إلى تفاسير الأصدقاء الآخرين في مجموعتهم وفي مجموعات أخرى، وبمقارنة أفكارهم، فهُم سوف يدركون عيوب تفكيرهم. وتضيف الصور المختارة بعناية إلى الوضوح البصري للرسالة مع الشرح المرئي. على سبيل المثال في كتاب العلوم، تُستخدم الصور لتوضيح القانون الأهم. ويمكن مقارنة هذا القانون بتدفق الماء، أو مقارنة القلب بمضخة الماء. هذه أمثلة على استخدام الصور التفسيرية. ووفقًا لرأي لفين وأنجلين وكارني (١٩٨٧) فإن التمييز بين وظائف التمثيل وتنظيم الصور وتفسيرها هو آلية مهمة (يعني كيفية استخدام الصور). «تزيد الصور التمثيلية من التمثيل الموضوعي والملموس للمعلومات المألوفة. تضيف الصور التنظيمية إلى تماسك المواد التعليمية. من ناحية أخرى فإنَّ الصور التفسيرية تزيد استيعاب المواد التعليمية الصعبة أو المجردة» (موريسون وآخرون، ١٣٨٧: ٣٣٩) . فالصور هي لقطات ثابتة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لأية فترة زمنية، حيث يكون استخدام الصورة له فاعلية ويشعر الطالب أنه يحتاج هذه المعلومة المصورة والدالة على الموقف تماما، وليس مجرد صورة يكون من الأفضل عدم وجودها لأنها لا تفي بالغرض منها.

الطريقة

هذا البحث من حيث الطريقة بحث تطبيقي ومن حيث الطبيعة والمنهجية بحث شبه تجريبي مع مجموعة من اختبارات قبلية وبعدية ومجموعة المراقبة.

مجتمع وعينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب السنة الثالثة في قسم العلوم الإنسانية في المنطقة الثالثة لمدينة كرمانشاه، في العام الدراسي (١٣٩٥ـ١٣٩٤)- (٢٠١٥-٢٠١٦)، وتم اختيار ٤٣ طالباً من مدرستين ثانويتين من خلال أخذ العينات المُتاحة بصورة عشوائية لكلٍّ من المجموعتين التجريبيتين (٢٠طالبًا) وضابطة (٢٣طالبًا). اعتمدت أداة البحث

للباحث على أساس دراسة المصادر العلمية ذات الصلة وبمساعدة أساتذة اللغة العربية.

أداة الدراسة

تكون أداة البحث من اختبار اللغة العربية بمساعدة معلمي اللغة العربية. حيث تضمن هذا الاختبار مجموعة من أسئلة باللغة العربية كالترجمة وملء الفراغات الفارغة بالكلمات العربية المناسبة والمرادفات والأضداد للكلمات بالعربية وترجمة الجمل من العربية إلى الفارسية والتحليل الصرفي والإعراب. وقد تم التأكد من صدق الأداة باستخدام رأي الخبراء (بما في ذلك خمسة مدرسين في الماجستير في فرع اللغة العربية)، والتحقق من صدق الاختبار بتكرار الاختبار على ٢٠ شخصًا من أفراد المجتمع الإحصائي وبفترة ١٥ يومًا مع حساب المعدل بنسبة (٧٨٩/ ٠).

تحليل البيانات

اعتمدت طريقة تصنيف الأسئلة والأجوبة على ورقة «تقييم الأسلوب» الحالية للدروس العربية في المدارس الثانوية. وتمشيًا مع ذلك تم إجراء تحليل البيانات في شكل إحصائيات وصفية (المعدل والانحراف المعياري) والإحصائيات الاستقصائية (تحليل التباين: كوواريانس).

طريقة التنفيذ: تم تقديم مادة البحث للتدريس في المجموعة التجريبية وذلك باستخدام الصور التفسيرية. لذلك في البداية قدمت الصور اللازمة لتعليم المفاهيم. ثم رتّبت كلّ من الصور على لوحةٍ ما، وفقا لصفحات الموضوع لتُعرَض على الطلاب. وبعد ذلك طُلب من مجموعة من الطلاب في مجموعات مختلفة أن ينظروا إلى الصور بعناية وأن يكتبوا كل ما يفهمونه من الصور على ورقة. وبعد هذه المرحلة التي جرت في غضون ١٠ دقائق، تم الطلب من كل مجموعة أن تقرأ المادة المكتوبة عن الصور لزملائهم، وعلى بقية الطلاب أن يبدوا موافقتهم على الصور أو مخالفتهم لها.

لتقديم المحتوى والنقاش بين الطلاب استغرق الأمر حوالي ٢٠ دقيقة. ثم تم الطلب من الطلاب مقارنة الصور المقدمة في الصف مع الصور التفسيرية للكتاب، وكان عليهم بأي طريقة إدراك وتوصيل العلاقة فيما بينها. تم توسيع العلاقة بين المحتوى المقدم للمحتوى الفعلي في البيئة والطبيعة. ثم تم الطلب من الطلاب فتح الكتاب ودراسته بين المجموعات وقراءته لزملاء آخرين. ثمَّ أكمل المعلم التوضيح من خلال تقديم ما سبق تدريسُه حول مفهوم المحتوى ثم طلب مشاركة الطلاب في أن يقدموا

ملخصًا للمحتوى المعروض في المادة الدراسية وكتابته على سبورة الصف.

طريقة التنفيذ في مجموعة الضابطة: في مجموعة الظابطة تم تعليم مفاهيم المنهج للطلاب بالطريقة الموجودة حاليًا في التدريس التقليدي أي استخدام طريقة المحاضرة والشرح بمشاركة المتعلمين. لذلك في كل دورة تدريبية يقوم المعلم بعد اختبار الطلاب بالسؤال عن محتويات الدرس السابق بتقسيمهم إلى مجموعات والطلب منهم قراءة محتويات الموضوع فيما بينهم. ثم يطلب منهم قراءة وكتابة بعض المحتوى بصوت عال. ثم يقوم المعلم أثناء شرح ما سبق قراءته للطلاب بتكميل التوضيح الذي يقدمه الطلاب. في نهاية البرنامج يقدم الطلاب ملخصًا لكلٍّ محتوى معروض في الصف وبالتعاون مع المعلم.

عرض النتائج

فرضية رقم ١: التعليم القائم على الصور التفسيرية مؤثرٌ في تعلم الطلاب للمفردات العربية والترجمة من العربية إلى الفارسية، وكانت النتائج في الجدول ١ كما يلي:

الجدول رقم (١) إحصاءات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية والضابطة

الفئات	الأدنى	الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	٦/٧٥	١٤/٥٠	١٠/٧١	٢/٠٤
الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	٧	١٥/٧٥	١١/٢٩	٢/٣٣
الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	١٢/٧٥	١٩	١٥/٦٥	١/٨٩
الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	١٠/٧٥	١٩	١٤/٤١	١/٨٤

تظهر نتائج الجدول رقم ١ أنه على الرغم من أن عملية المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (٢٩/ ١١) أكثر من متوسط عملية المجموعة التجريبية (٧١/ ١٠)، فإن هذا الاختلاف قليل ولا يبدو مهمًا من الناحية الإحصائية؛ ولكن في مرحلة ما بعد الاختبار، فإن متوسط عملية المجموعة التجريبية هو (٦٥/ ١٥) أكثر من المجموعة

الضابطة (٤١/ ١٤). لذلك ومن أجل القبول أو عدم قبول فرضية البحث بخصوص ترجمة الأفراد الذين تم اختبارهم في الجدول رقم ٢، تم عرض نتائج التحليل الاستدلالي للبيانات في شكل اختبار تحليل التباين (كوواريانس).

الجدول رقم (٢) نتائج تحليل التباين لعشرات ما بعد الاختبار للمجموعتين مع الضابطة ما قبل الاختبار

مصدر التغيير	مجموع الجذور	درجة الحرية	متوسط المجذور	F	Sig	عامل التأثير
نمط تم تصحيحه	٣٧/١٧٣	٢	١٨/٥٨٧	٦/١٢٨	٠/٠٠٥	٠/٢٣٥
المقدار الثابت	٢٠٧/٧١٢	١	٢٠٧/٧١٢	٦٨/٤٨٣	٠/٠٠٠	٠/٦٣١
ما قبل الاختبار	٢٠/٨٠٥	١	٢٠/٨٠٥	٦/٥٨٩	٠/٠١٢	٠/١٤٦
فئة	**٢١/٣٣٦**	**١**	**٢١/٣٣٦**	**٧/٠٣٥**	**٠/٠١١**	**٠/١٥٠**
خطأ	١٢١/٣٢١	٤٠	٣/٠٣٣			
إجمال	٩٨١٨/٥	٤٣				

من أجل دراسة هذه الفرضية تبيين وجود فرق كبير بين المجموعات التجريبية (المدربة بالصور التفسيرية والمدربة باستخدام الطريقة التقليدية في المدراس) بعد التحكم في تأثير المعرفة السابقة (الاختبار السابق)، تم استخدام تحليل التباين، واظهرت النتائج أن البيانات تتبع فرضية تجانس منحدرات تحليل الارتباط. كذلك تظهر نتائج اختبار لوون لتحليل تجانس الفروق أن البيانات المفروضة لا تشكك في تساوي خطأ التباين، وبعبارة أخرى فإن تباين المجموعتين متجانس. بعد تعديل نتائج الاختبار المسبق واستخدام تحليل التباين، تم قبول التأثير الكبير لتطبيق طريقة التدريس، (Sig=٠/٠١١ F=٧/٣٥)، ونظرًا لمعامل Eta، يمكننا قول أنَّ طريقة التدريس بعد ضبط تأثير المعرفة السابقة توضح ١٥٪ من تباين درجة الاختبار المسبق.

فرضية ٢:

التعليم المبني على الصور التفسيرية مؤثرٌ على تعلّم طلاب الصرف والنحو، كما نلاحظ في الجدول (٣)

الجدول رقم ۳. إحصاءات الاختبار المسبق وما بعد الاختبار للمجموعات التجريبية والضابطة

الفئات	الأدنى	الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
اختبار مسبق لفئة الاختبار	١٢/٧٥	١٨/٢٥	١٥/٦١	١/٤٧
اختبار مسبق لفئة الضابطة	١٣/٢٥	١٨	١٥/٢٩	١/٤٤
اختبار مسبق لفئة الاختبار	١٥/٧٥	٢٠	١٨/٠٢	١/٢٢
اختبار مسبق لفئة الضابطة	١٤	١٩	١٦/٦٦	١/٥٩

تظهر نتائج الجدول رقم ۳ أنه على الرغم من أن متوسط عملية المجموعة التجريبية في الاختبار المسبق (٦١/ ١٥) أعلى من عملية مجموعة الضابطة (٢٩/ ١٥)، فإن هذا الفرق قليلٌ ولا يكاد يذكر ولا يبدو مهمًا من الناحية الإحصائية؛ ولكن في الاختبار البعدي، كان متوسط القراءة الصحيحة لعملية المجموعة التجريبية (٠٢/ ١٨) أكثر من المجموعة الضابطة (٦٦/ ١٦). لذلك من أجل قبول أو رفض فرضية البحث بخصوص القراءة الصحيحة للاختبار، يعرض في الجدول رقم (٤) نتائج التحليل الاستدلالي للبيانات في شكل اختبار تحليل التباين.

الجدول رقم ٤. نتائج تحليل التباين لعشرات ما بعد الاختبار وبناء الجملة لمجموعتين مع تحكم ما قبل الاختبار

مصدر التغيير	مجموع الجذور	درجة الحرية	متوسط المجذور	F	Sig	عامل التأثير
نمط تم تصحيحه	٦٤/٥٤٩	٢	٣٢/٢٧٤	٣١/٨	٠/٠٠٠	٠/٦٢١
المقدار الثابت	١٤/٠٨٢	١	١٤/٠٨٢	١٤/٣١٢	٠/٠٠١	٠/٢٦٤
ما قبل الاختبار	٤٤/٧٠٥	١	٤٤/٧٠٥	٤٥/٤٣٤	٠/٠٠٠	٠/٥٣٢
فئة	**١٣/٥٦١**	**١**	**١٣/٥٦١**	**١٣/٧٨٢**	**٠/٠٠١**	**٠/٢٥٦**
خطأ	٣٩/٣٥٨	٤٠	٠/٩٨٤			
إجمال	١٢٩٦٨/١٨	٤٣				

من أجل دراسة هذه الفرضية تبيين وجود فرق كبير بين المجموعات التجريبية (المدربة بالصور التفسيرية والمدربة باستخدام الطريقة التقليدية في المدراس) بعد التحكم في تأثير المعرفة السابقة (الاختبار السابق)، تم استخدام تحليل التباين. واظهرت النتائج أن البيانات تتبع فرضية تجانس منحدرات تحليل الارتباط. كذلك تظهر نتائج اختبار لوون لتحليل تجانس الفروق أن البيانات المفروضة لا تشكك في تساوي خطأ التباين، وبعبارة أخرى فإن تباين المجموعتان متجانس. بعد تعديل نتائج الاختبار المسبق واستخدام تحليل التباين، تم قبول التأثير الكبير لتطبيق طريقة التدريس،٠٠١/ ٠=Sig) (٨٧/ ١٣=F، ونظرًا لمعامل Eta، يمكننا قول أنَّ طريقة التدريس بعد ضبط تأثير المعرفة السابقة توضح ٪٢٦ من تباين درجة الاختبار السابق.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام الصور التفسيرية في تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية أكثر تأثيرًا من الطريقة الحالية في تدريس هذه المادة الدراسية. وفي المقارنة التي تمت كانت النتائج كما يلي:

كان مستوى أداء الطلاب في الفئتين (تعلم المفردات والترجمة من العربية إلى الفارسية) وكذلك (الصرف والنحو العربي) في طريقة الصور التفسيرية أعلى بكثير من درجات الطلاب في المجموعة الضابطة. ويعود سببُ تأثير هذه الطريقة التعليمية إلى تحسُّن مستوى الترجمة ومهارات الطلاب في الصرف النحو إلى جانب التعلّم الفعّال في هذه الطريقة للتدريس،

المناقشة بين الطلاب حول مختلف القضايا والمفاهيم التعليمية التي يتم تقديمها بهذه الطريقة، على الرغم من جذب انتباه الطلاب إلى التمعن والفهم الشامل لموضوع التعليم ومناقشته فيما بينهم وتفسير الصورة من جوانبَ مختلفة واستخدام الصور المساعدة على فهم الموضوع؛ يمكنها أن تكون قادرة جميعا على تحسين مستوى الترجمة وتعلم الصرف والنحو لدى الطلاب. لكن أساسها النظري مبنيٌّ على اقتراح ماير (١٩٩٧) الخاص بـ «نظرية توليد التعليم بمتعدد الوسائط»؛ حيث يعتقد أن الأفراد لديهم نظامين شفهيين متميزين (اللغة الأولى واللغة الثانية) ونظام مُصوِّر شائع. إن ترجمة الكلمات من خلال العرض المتزامن للصورة والنص يربط بين نظامين لفظيين وهذه القوة تؤدي إلى التعلم في النظام اللفظي الثاني.

يوفر استخدام الصورة في الترجمة والصرف والنحو ارتباطًا عقليًا قويًا بين المفاهيم

والكلمات وسياق التعلم وتذكيرها. لأنه في تصوير المفاهيم يتم توفير طريقة استخدام القنوات البصرية والسمعية في وقت واحد؛ وعلى الرغم من أن الحاسة البصرية لها أهمية خاصة في الإدراك البشري، إلا أن إحدى خصائص قوة البصر هي السرعة في العمل وأثرها المباشر في التواصل. فعندما تتم العملية البصرية ونلاحظ أثرًا بصريًا، يتم توفير الشروط اللازمة لأن تعمل القوة السمعية بدقةٍ أكثر؛ ولذلك فإن استخدام الصور التفسيرية لتوفير الأساس لتكرار الكلمات أكثر من مرة في مجال بصري، في شكل أنشطة شاملة وأساليب النقاش وتبادل الآراء، هو أساسٌ لتحسين مستوى تعلم معنى الكلمات للمتعلمين.

في الأسلوب التعليمي القائم على الصور التفسيرية، يتم تزويد الطلاب بصورة تتعلق بمفهوم ما واستخراج جميع الكلمات المرتبطة بهذا المفهوم. كذلك نشاط الطالب في العمل على الصورة وعرض التفاسير المتعارضة في بعض الأحيان، يخلق خلفية متحدية لاستخدام كلمات متعددة ومختلفة. لذلك فإن استخدام الصور في هذا النموذج يوفر الحس البصري الضروري لتعلم كلمات ومفاهيم ومواضيع جديدة للطلاب، ويجعل الطلاب في استخدامهم المحتوى المدروس، أن يكونوا جزءً من مجموعة الصف ويشعروا بأنه يمكنهم المشاركة في الأنشطة التعليمية. كما يمكن استخدام الرسم البياني المرئي للمفاهيم كمرجع فوري أو مصطلحات مفاهيمية لتمكين الطلاب من إضافة مفاهيم إلى ذاكرتهم طويلة المدى واستخدام مفردات أكثر ثراءً.

وأخيرا توافق هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في الداخل والخارج وتزيد عليها التأكيد على تثبيت التعليم بالصورة لبقاءها في ذاكرة الطلاب.

إذا تمت مقارنة هذا البحث مع البحوث المشابهة كما قام به بهرنكي وأسدي في دراسة مماثلة (١٣٨٨) في القسم الخاص بفعالية التدريب القائم على الصور، وخاصة مرافقة النص والصورة أو طريقة استقراء الكلمة- الصورة (بما في ذلك الطرق المصاحبة للنصوص والصور) مع إضافة برامج الوسائط المتعددة في السنة الأولى من تعليم اللغة الإنجليزية؛ أشارت نتائج البحث إلى التوسع في تعليم المفردات، والقدرة على فهم المفاهيم والمهارات في الكتابة والإنشاء للغة الإنجليزية في الدراسة.

استخدم موسوي (١٣٨٦) نفس النموذج في تعليم اللغة العربية كأول عنصر في التوجيه، والذي ينص على أن هذه الطريقة تساعد على الطريقة المعتادة لفهم المفاهيم، وتذكر الكلمات والجمل العربية، وترجمة المفردات والجمل لدى الطلاب.

التوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة ونظراً إلى أن تعلم لغة ثانية يتطلب معرفة نسبة كبيرة من الكلمات للفهم الأولي للغة الهدف فإنَّه من الصعب تعلم هذه الكلمات شفهيًا وسيكون التذكّر أكثر صعوبة في المدى الطويل. لذلك فإن استخدام التقنيات العلمية لزيادة نطاق التعلّم وحفظ وتذكّر هذه المفردات هو قضية أساسية.

في هذه الدراسة، تم التأكيد على أهمية الصورة بشكل عام واستخدام الصور التفسيرية بشكل خاص؛ وبناءً على ذلك يُقترح على مؤلفي الكتب المدرسية العربية توفير الصور اللازمة لتعلم محتويات هذا الكتاب بحجم مناسب، وتقديم هذه الكتب إلى جانب الصور اللازمة في شكل حُزمة تعليمية. كما يُقترح على المعلمين نظرًا إلى الغرض ومستوى الصعوبات والتصميم العلمي أن يختاروا وسائل مناسبة (بما في ذلك الصور التفسيرية) للمتعلمين.

المصادر والمراجع

امینی، لطیف. (١٣٨٣). «بررسی علل بی علاقگی دانش آموزان به درس عربی». **مجله رشد معلم**. شماره ٢٣.

بهرنگی، محمدرضا و اسدی، آرش. (١٣٨٨). «همراه سازی نرم افزار مولتی مدیا بیلدر با الگوی تدریس استقرایی نگاره کلمه برای آموزش زبان انگلیسی پایه اول راهنمایی». **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره ٩٧.

پاکیزه خو، طوبی؛ خاقانی، محمد و لیاقتدار، محمدجواد. (١٣٨٥).«بررسی علل کم علاقگی دانش آموزان دبیرستان به درس عربی از دیدگاه دبیران شهر شیراز». **مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی**، شماره ٥.

حق دوست راد، سیده زهرا. (١٣٨٨). «موانع یادگیری درس زبان عربی در دوره متوسطه از دیدگاه دانش آموزان و دبیران». **کتاب ماه ادبیات**، شماره ٢.

حکیم زاده، رضوان؛ متقی زاده، عیسی و سلطانی نژاد، نجمه، ألف. (١٣٩٤). «بررسی مشکلات و چالش های آموزش زبان عربی در مدارس ایران از نظر متخصصان». **پژوهش نامه ی انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی**، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال پانزدهم، شماره اول، ص ١-٢٣.

حکیم زاده، رضوان؛ متقی زاده، عیسی و سلطانی نژاد، نجمه، ب. (١٣٩٤). «بررسی میزان

کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه از نظر دبیران و دانش آموزان شهر کرمان». **دو ماهنامه جستارهای زبانی**، دوره ٦، شماره ٢، ص ٧٧-١٠٦.

خلیلی، مهسا. (١٣٨٥). «تصویرگری و هنر. **کتاب ماه کودك و نوجوان**»، شماره ١٠٤ تا ١٠٦.

داندیس، دونیس آ. (٢٠٠٨). «**مبانی سواد بصری (برای دانشجویان و هنرجویان)**». (**ترجمه نسیم منوچهر آبادی**). تهران: بازتاب اندیشه.

درودی، فریبرز. (١٣٨٨). «کاربرد فنون مؤثر و روش‌های مصور سازی اطلاعات و تأثیر سواد دیداری در فعالیت‌های آموزشی». **مجله نوآوری‌های آموزشی**، شماره ٣٠.

رسولی، حجت. (١٣٨٤). «مصادر الخلل فی تعلیم اللغه العربیه فی الجامعات الایرانیة (قواعد تعریف التخصصات)». **مجلة بحوث العلوم الانسانية**، العدان، ٤٧ و ٤٨.

شاه ولی، منصور؛ مشفق، ژیلا. (١٣٨٥). «بررسی کارکرد اطلاع رسانی کاریکاتور با توجه به ویژگی‌های شخصی سواد بصری و دانش عمومی کاریکاتور». **نشریه کیهان کاریکاتور**، شماره ١٧٥ و ١٧٦.

صدیقی اورعی، زینب. (١٣٨٢). «سنجش گرایش دانش آموزان دبیرستانی به درس عربی». **رشد معلم**. شماره ٢٢.

عظیمی هاشمی، مژگان. (١٣٨٢). «سنجش گرایش دانش آموزان دبیرستانی به درس عربی». **پژوهشگاه تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش**.

فکری، مسعود. (١٣٩٢). «آسیب شناسی کتابهای دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت های زبان عربی». **فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی**. شماره ٢٨. ص ١٦-٣٥.

موریسون، گری. آر؛ روس، استیون. ام؛ کمپ، جرالد. ای. (١٣٨٧). **طراحی آموزش اثربخش. (مترجم غلامحسین رحیمی دوست)**. اهواز: نشر دانشگاه شهید چمران.

موسوی، سیدمصطفی (١٣٨٦). **کاربرد الگوی استقرایی نگاره - کلمه در آموزش عربی پایه اول راهنمایی استان قم**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلّم. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. تهران.

Ahangari, S. & Abdollahpour, Z. (2010). "The Effects of Multimedia Annotations on Iranian EFL Learners' L2 Vocabulary Learning". **Journal of English languag pedagogy and practice**. 3 (6). pages 1-18.

Al-Saghayer, K. (2001). "The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study". **Language Learning& Technology**, 5 (1). pages 202-232.

Avgerinou, M. D. (2011). "Toward a cohesive theory of visual literacy". **Journal of visual literacy**. Volume 30, Number 2. pages 1-19. Available online at www.ohio.edu.com.

Bucak, S. S., Jin, R. and Jain, A. K. (2011). "Multi-label learning with incomplete class assignments". **In CVPR**, pages 2801–2808.

Paivio, A. (1971). **Imagery and verbal processes**. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Phillips, M. (2016). **The Effects of Visual Vocabulary Strategies on Vocabulary Knowledge**. Theses, Dissertations and Capstones. Paper 987.

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (1998). "Supporting visual and verbal learning preferences in a second language multimedia learning environment". **Journal of Educational Psychology**. 90 (1). pages 25-36.

Plass, J. L., & Jones, L. C. (2005). "Second language acquisition with multimedia. In. R. Mayer (Ed.)". **The Cambridge handbook of multimedia learning.** (pages 476-488). New York: Cambridge University Press.

Salehifar, M. (2006). **The impact of applying multimedia annotations on learning vocabulary in EFL context**. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirments of the degrr of Master of Arts in teaching english as a foreing language. Al-Zahra University.

Stokes, S. (2002). Visual litercy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the integration of technology in education (online)**. Vol 1. No 1. pages 10-19.

Watanabe, Y. (1997). Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. **Studies in Second Language Acquisition**. 19 (3). pages 287-307.

Yeh, Y. & Wang, Ch-W. (2003). Effects of Multimedia Vocabulary Annotations and Learning Styles on Vocabulary Learning. **CALICO Journal**. 21 (1). pages 131-144.

اثربخشی کاربرد راهبرد تصاویر تفسیری در تقویت واژگان و قواعد زبان عربی دانش آموزان دبیرستان‌های کرمانشاه

ابراهیم نامداری[1*]، یوسف نظری[2]، حسین عالی مهر[3]

۱- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه پیام نور، ایران.

۲- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، ایران.

۳- کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه پیام نور، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر تصاویر تفسیری بر یادگیری درس زبان عربی در دانش آموزان سال سوم متوسطه (دورهٔ دوم دبیرستان) در رشتهٔ علوم انسانی ناحیهٔ سه شهر کرمانشاه انجام شده است. شیوهٔ اجرای پژوهش شبه آزمایشی است. نمونهٔ آماری مورد مطالعه تعداد ۴۳ نفر دانش آموز از دو دبیرستانِ ناحیهٔ سه سطح شهر کرمانشاه است که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شده‌اند. از این‌رو جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ دانش آموزان سال سوم دبیرستان رشتهٔ علوم انسانی ناحیه سه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ است. ابزار پژوهش محقق ساخته و بر اساس مطالعهٔ منابع علمی مربوط و با کمک اساتید رشتهٔ زبان عربی تهیه گردیده است. ابزار پژوهش شامل یک آزمون عربی است که با کمک دبیران عربی تهیه گردید. روایی ابزار ساخته شده با استفاده از نظر متخصصان و پایایی آن با استفاده از روش آزمون مجدد بر روی تعداد بیست نفر از افراد جامعهٔ آماری و به فاصلهٔ زمانی پانزده روز و محاسبهٔ ضریب همبستگی تعیین گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب آمارهای توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) صورت گرفت. نتایج نشان داد که آموزش مبتنی بر تصاویر تفسیری نسبت به روش‌های مرسوم، به شکل معناداری میزان یادگیری درس عربی را در دانش آموزان ارتقا می‌بخشد.

واژگان کلیدی: تصاویر تفسیری، یادگیری، درس عربی، دانش آموزان متوسطه.

---

* نویسنده مسؤول: namdari@kshpnu.ac.ir

The effect of using interpretive illustrations strategy on students' learning Arabic vocabulary and grammar at Kermanshah high schools

Ebrahim Namdari*[1], Yusuf Nazari[2], Hosein Alimehr[3]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Payam Noor University, Iran
2. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Shiraz University, Iran.
3. M. A in Arabic Language and Literature, Payam Noor University, Iran.

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of interpretive illustrations on learning Arabic language of junior high school students studying humanities in the third district of Kermanshah. The method was quasi-experimental research because the participants were selected through available sampling procedure. Therefore, the statistical population included all junior high school students studying humanities in Kermanshah, Kermanshah, in the academic year 2014-15. The researcher developed the research tool which was a test based on available literature and with the help of Arabic language professors The content validity of the test was confirmed by experts, and its reliability was determined using a test-retest method on 20 people in the statistical population with 15 days interval and the correlation coefficient was calculated. Data analysis was performed in the form of descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (covariance analysis). Results showed that education based on interpretive illustrations rather than traditional methods significantly improved students' Arabic language learning.

Keywords: Interpretative illustrations, learning, Arabic lessons, high school students.

---

* Corresponding author: namdari@kshpnu.ac.ir